

DUKKER SOM VERKTØY I TERAPEUTISK SAMTALE MED FORELDRE OG BARN



**Masteroppgave skrevet av
Kirsti Maanum**

**Diakonhjemmet Høgskole
Mastergrad i Familieterapi og systemisk praksis**

2009

Sammendrag

Denne Masteroppgaven er et resultat av 3 års praksis og forskning på et familievernkontor. Som profesjonell dukkespiller, var jeg interessert i å undersøke om det sirkulære gjensidige møte jeg opplever i scenerommet, kunne la seg overføre til terapirommet ved å bruke dukker som verktøy. I et utdrag fra fire eksempler beskrives en familie på fem i samtale, spill og samspill med egne lagde stangdukker. I terapirommet var vi alltid to terapeuter, og sammen utgjorde vi et reflekterende team hvor momo dukken som jeg spilte med, hadde en sentral rolle. Som aksjonsforskere har vi vært opptatte av å forske med og ikke på, ved å være aktive medaktører. Aksjonsforskning fungerer i det uferdige hvor mennesker aktivt søker etter de beste handlingsvalgene, slik var det for vår familie som gikk inn i en prosess med bruk av dukker som samspilte i ulike handlingsmønstre.

I tillegg til å omtale pionerer som brukte dukker i terapi, beskrives enkelte teoretiske områder som utkrystalliserte seg i samspillet med familiedukkene alias familiemedlemmene. Dette handler om relasjon, det narrative og reflekterende team arbeid. Dukker som metaforer i kommunikasjon, enten de er i scenerom eller i terapirom skaper spenning og vekker nysgjerrighet og undring, fordi dette er barnets ”språk”. Momo dukken lar seg gjensidig forføre i en sirkulær prosess av familiedukkenes spill, slik familiemedlemmene med sine dukker selv lar seg forføre til å være med i samspillet og eget spill. Masteroppgaven vil belyse at vi i vesentlig grad kan snakke om parallelle prosesser i scenerom og terapirom, fordi utgangspunktet i begge kontekster er barnets uttryksmåte og kommunikasjonskanal. For i det magiske øyeblikket finnes leken som mulighetenes rike.

INNHold

Sammendrag	1
INNHold	2
1 INTRODUKSJON	4
1.1 Fra scenerom til terapirom	5
1.2 Klargjøring av begreper	5
1.3 Kontekst	6
1.4 Familien og bestillingen	6
1.5 Oppgavens oppbygning	6
2 METODE	8
2.1 Valg av kvalitativ metode	8
2.2 Aksjonsforskning, historikk og "bakgrunnsvev"	9
2.2.1 Forske med og ikke på	10
2.2.2 Dukker i samspill og ulike handlingsmønstre med løsningsforslag	11
2.2.3 Å bruke visuelle metoder	11
2.3 Validitet	12
2.3.1 Ethiske overveielser	12
2.3.2 Validitet i Aksjonsforskning	15
2.3.4 Reliabilitet	17
2.3.5 Lokale særtrekk	19
2.4 Dukker som verktøy	19
2.4.1 Refleksjoner før møte med familien	19
2.4.2 Momo dukken	20
2.4.3 Lage eller ikke	20
2.4.4 Innkjøp	21
2.4.5 Bordet	21
2.4.6 Stangdukke	21
2.4.7 Bordteateret	22
3 TEORETISKE KIKKEHULL OG GRUNNPILARER	23
3.1 Teori betyr teater på gresk	23
3.2 Formelen for alt godt dukketeater er Kiss	24
3.3 Lek er mulighetenes rike	24
3.4 Winnicott og overgangsobjekter	25
3.5 Pionerer i den terapeutiske leken	26
3.5.1 Madeleine Rambert og dukkens store uttrykksmulighet	27
3.5.2 Lawry Hawkey og fiksjonsleken	28
3.5.3 Gustav Woltmann. Dukketeaterforestilling som kommunikasjonsform	29
3.5.4 Fra mennesketeknikk til menneskekunst	30
3.6 Relasjonsforståelse	33
3.6.1 Personen i relasjonen	33
3.6.2 Forståelse er å leve seg inn i et annet menneskes sjeleliv	34
3.6.3 Den andre	35
3.6.4 Barnet i den terapeutiske relasjonen	35
3.7 Narrativer i terapi for liten og stor	38
3.8 Re-flektere=bøye tilbake	41
3.8.1 Det er alltid mer å se	42
3.8.2 Det reflekterende team gir nye distinksjoner	42
4 FRA SCENEROM TIL TERAPIROM	45
"KISS OG PÅ GJENNOMSYN"	45
4.1 Hvorfor lage egne dukker når man kjøpe	45

4.2 Espen maler dukken blå	47
4.3 Momo dukken vil også bruke vimpelen	48
4.4 Presentasjon av arbeidsmetoden, og spill rundt bordet	49
Fra eksempel 1	49
4.5 Dukkene bytter navn	53
Fra eksempel 2	53
4.5.1 Spillet. Hva er det beste med din familie?	55
4.5.2 Bytte av dukker og perspektiv	56
4.5.3 Samtale og refleksjon	58
4.5.4 Blikk er etikk	60
4.6 Foreldrene og vi planlegger neste time, med dukkespill i.....	62
bordteatret. Fra eksempel 3	62
4.6 Hverdagsteater med gule lapper	67
Fra eksempel 4	67
5. NÅR SCENETEPPEET TREKKES IGJEN	72
5.1 Trådene samles	72
5.2 Resultatenes anvendbarhet	73
5.3 Som Smørbukk	74
Litteraturliste	75

1 INTRODUKSJON

Jeg har vært dukkespiller i snart 30 år. I en mannsalder, eller rettere sagt i en kvinnealder har jeg latt meg fasinere av figurenes evne til å komme i kontakt med sitt publikum. På hver eneste forestilling har jeg på en forunderlig måte kjent på en relasjon til menneskene jeg henvender meg til, og forundret meg over at jeg blir møtt tilbake med smil, nysgjerrighet og respons. Og alt dette er figurenes skyld. For jeg er av natur et sjenert menneske, tror jeg. Før forestillingen kan jeg være uopplagt og lite lysten til å meddele meg foran en forsamling med barn og voksne. I prosessen med å rigge teatret, henge opp figurene og sjekke at alt er klart, begynner det å skje noe med meg. Jeg opplever det som om jeg dras inn i prosessen, at den virker tilbake og gir meg en følelse av tilstedeværelse. Når jeg går foran scenen og begynner å snakke til publikum, er energien der. Tanken kjennes klarere, blikket er utvidet og favner flere enn de som sitter nærmest, sensitiviteten min er mobilisert ovenfor reaksjoner og respons. Ordene mine, stemmen og tonefallet mitt kan jeg justere og styre fordi jeg har en opplevelse av å være min egen tilhører. Jeg nyanserer og responderer henvendelsene mine i spillet med figurene som passer til publikums reaksjoner. Figurene er min forlengende arm for uttrykket mitt. Jeg beveger hodet, halsen, armene og beina på figurene i møtet med individet blant publikum. Noen ganger er bare en nesten usynlig vridning på hodet nok, henvendt mot et barn eller en av mine samspillende figurer. Det skjer noe mellom dem i øyeblikket, en form for kommunikasjon: Å bli sett, noen ganger nonverbalt, andre ganger verbalt. Og jeg tenker at dette er et gjensidig møte med meg, figurene og individet blant publikum. Samtidig er også publikum å anse som en enhet, en størrelse som responderer når jeg spiller. Vi er inne i en sirkulær prosess.



1.1 Fra scenerom til terapirom

Under en av mine forestillinger observerte jeg plutselig meg selv som del av dette sirkulære samspillet. Det opplevdes som et gjensidig møte med meg, figurene og individet blant publikum, foruten enheten tilskuere som responderte når jeg spilte. Samtidig ble jeg nysgjerrig på om denne erfaringen kunne overføres til terapirommet.

Hvilken betydning kan bruk av figurer ha å si for den terapeutiske prosess, for det terapeutiske samspillet?

Enten som brukt i en type reflekterende team, eller med figurer i spill mot hverandre.

Kanskje også begge deler?

Dette er hva jeg vil søke å belyse i mitt mastergradsarbeid, og som blir mine forskningsspørsmål ut ifra fokuset ”Dukker som verktøy i terapeutisk samtale med foreldre og barn”.

1.2 Klargjøring av begreper

Figurteater er en relativ ny betegnelse i Norge. Begrepet vokste fram som en følge av at dukkespillere internasjonalt og nasjonalt begynte å eksperimentere med ulike gjenstander som uttrykksform i forestillingene. Som eksempel kan nevnes Shakespeare-forestillinger spilt med kniv og gaffel som hovedfigurer, eller brettete avisbiter formet til figurer. Det er bare fantasien som kan sette en stopper i utformingen av spillet. I møte med familien lager vi tradisjonelle figurer, dukker som kan beveges. Begrepene brukes om hverandre i oppgaven, slik det gjøres i Figurteater miljøet blant dukkespillere. Jeg har ikke bundet benevnelsen navn og dukke, for eksempel skriver jeg Emma dukken da dette framstår tydeligere etter min oppfatning.

Begrepene veileder og terapeut benytter jeg om hverandre, likeledes om min egen rolle som student og terapeut. Inger Ulleberg (2004) sier at fokuset i systemisk terapi handler om relasjoner mennesker imellom. Fordi erfaringene blir subjektivt opplevd, er det et mangfold av ulike måter å forstå virkeligheten på. Det er også et valg av mulige måter i å forstå det sirkulære samspillet, fordi det hele tiden vil være en tolkning av verden bestående av kommunikasjon, forskjeller og relasjoner.

I et reflekterende team mottas den fortellingen som familien ønsker at man skal høre. Et spørsmål, en ide eller følelse som beveger teamet, blir gitt tilbake til familien. (Sundet i

Seikkula (2006). I dette mastergradsarbeidet utgjør veileder /terapeut og student/Momo dukken et reflekterende team.

1.3 Kontekst

Forskningsprosjektet mitt har gått over nesten 3 år, og det har vært på et familievernkontor på Østlandet. Der er det 9 ansatte inklusiv leder, hvor alle har spisskompetanse på ulike fagfelt. Det er ansatt psykiater på full tid. Alle har videreutdanning i familierapi, fra høyere videreutdanning i familierapi til IAP. De fleste er godkjente veiledere i familierapi. Det er en som er Marte Meo veileder og terapeut. Flere har videreutdanning i mekling og konflikthåndtering. To har tall master. Flere har spisskompetanse på incestproblematikk. Kontoret innbyr stadig til kurs og er synlige for brukerne også gjennom media. Eksempler på kurs er: livet etter samlivsbrudd, kommunikasjon for par og kurs for barn som har opplevd samlivsbrudd.

Jeg har veiledet og laget dukker sammen med flere av terapeutene, dukkene er plassert ”rundt omkring” og befolker kontoret med sine barnevennlige uttrykk.

De ansatte viser interesse for forskningen min, noe jeg opplever som både aksept av prosjektet mitt og til inspirasjon.

Veileder og terapeut som jeg samarbeider med, bærer preg av sin faglighet som familierapeut, veileder og psykiatrisk sykepleier. Hvordan vi konkret samarbeider, vil bli redegjort for flere ganger i oppgaven.

1.4 Familien og bestillingen

Familien, som er anonymisert, består av mor, far og tre barn. Den eldste datteren er ”Kari” 14 år, mens de to yngste ”Espen” 8 år og ”Emma” 7 år er felles barn. Bestillingen lyder på mistrivsel blant familiemedlemmene. Særlig er det atferden til Kari som irriterer far.

1.5 Oppgavens oppbygning

I innledningen beskriver jeg opplevelsen av å være dukkespiller, og stiller spørsmål om en mulig overføring fra scenerom til terapirom, for bruk av figurer i terapi. Videre redegjør jeg for konteksten forskningen foregår i og presenterer den anonymiserte familien. Deretter vil jeg beskrive min metodiske tilnærming til oppgaven. Her vil jeg særlig fokusere på den

anvendte aksjonsforskningens validitet og reliabilitet, i tillegg til etiske overveielser. På slutten av metode kapitlet vil jeg også beskrive en del praktisk metodikk knyttet til dukker som verktøy.

I teorikapitlet vil jeg ta i bruk deler av den upubliserte doktorgradsavhandlingen til nestor i norsk dukketeater, Bjørg Mykle, som i mange år har kurset terapeuter i bruk av dukker og figurer i terapi og ut ifra dette beskrive enkelte pionerer. Pionerer som har brukt dukker i terapi er valgt ut der hvor jeg fant likhetstrekk med eget arbeid. Jeg har valgt å ikke si noe om verken David Kvabæks eller Martin Soltvedts bruk av figurer. Begge bruker dukkene på en annen måte siden de ikke er bevegelige slik som våre, og etter min mening ikke egnet til spill slik som beskrevet her.

Mitt teoretiske utgangspunkt har vært å fokusere på relasjon, det narrative og reflekterende team arbeid. Perspektivene er valgt fordi disse framkom som tydelige og interessante i løpet av forskningen. Ivaretagelse av klientens indre stemme blir beskrevet gjennom engelske Jim Wilson, som i følge Tom Andersen fører terapi fra mennesketeknikk til menneskekunst.

I analysedelen av oppgaven veksles det mellom å beskrive forskningen fra utvalgte eksempler, og knytte de valgte teoretiske områdene til hva vi gjør som aksjonsforskere med det som skjer i terapirommet. I ettertid er det klart for veileder og student at vi fikk et særskilt fokus på disse områdene gjennom hva vi faktisk gjorde som aksjonsforskere fra et ”innefra perspektiv”. Dette er forskning som vil utvikle teorier for praksis i et samarbeid med praksis.

Avslutningsvis vil jeg si noe om perspektiver for bruk av dukker i det terapeutiske arbeidet i fremtiden, da etter å ”ha samlet trådene” fra forskningen og filosofert over hva det vil kunne si å forføre i denne sammenheng. På forsiden av masteroppgaven vil det være bilde av dukkene og vimpelen, og etter introduksjonen vil det være et bilde av meg i spill i scenerommet.

2 METODE

I dette kapitlet vil jeg ta for meg valg av kvalitativ metode, da denne type forskning arbeider med problemstillinger som er ustrukturerte. Aksjonsforskning som jeg redegjør for videre tilhører denne retningen. Validiteten, etiske overveielser og reliabiliteten ved forskningen vil deretter bli omtalt, før forskningen på dukker som verktøy blir presentert. Jeg sier også noe om fordelene ved å være to terapeuter i møte med familien, da i forhold til refleksivitet og selvrefleksivitet.

Kvalitative metoder assosieres i hovedsak med sosialantropologi og sosiologi, fenomenologi og hermeneutikk (Olsson 2003). Forskningsprosedyrene i disse metodene vil kunne gi beskrivende data som for eksempel individets egne talte eller skrevne ord, så vel som den observerbare atferd.

2.1 Valg av kvalitativ metode

I møte med familien og bruk av dukkene er det nettopp hva som spilles ut som skal følges, reflekteres over og beskrives. Ved å velge den kvalitative måten å forske på, ønskes det karakterisere dette ved at ulike forslag av tanker og ideer utdypes suksessivt. En teori eller en type terapeutisk verktøy kan da vokse fram. I forskningen med familien er det nettopp denne prosessen som er i fokus, valget av kvalitativ metode er gjort fordi den åpner for at mange opplysninger kan gis om få enheter og konsentrerer seg ofte om det unike.

Denne type forskning gir som oftest et resultat som skildrer noe slik at det kan oppstå nye tanker av betydning. Bruk av dukker, slik min forskning vil bli beskrevet i dette arbeidet, kan tilføre feltet noen nye perspektiver.

Kvalitative forskere forsøker altså å fange tolkninger og betydninger i for eksempel dyptgående intervjuer, observasjoner eller tekster, men store deler av kunnskapen til en forsker er såkalt taus. Polanyi så en sammensmeltning i kunnskapsdannelsen ut fra forskerens tradisjon, fornuft og subjektivitet. Han utviklet teorien om den profesjonelle kunnskapens tause dimensjon (Olsson, Sørensen 2003).

Vår familie har tatt kontakt med familievernkontoret for å få hjelp med sin opplevde virkelighet, sine vansker, som igjen virker inn på deres psykiske helse og væren. En metode som har vist seg nyttig for oss i samarbeid med familien, er aksjonsforskning hvor bruk av dukker og reflekterende team har falt naturlig inn i den terapeutiske sammenhengen. I det følgende vil jeg redegjøre for det karakteristiske ved denne type metode.

2.2 Aksjonsforskning, historikk og ”bakgrunnsvev”

Aksjonsforskning bruker livserfaringer fra folk som et redskap for å forstå. Aksjonsforskning tilhører den kvalitative, hermeneutiske forskningstradisjon som er beslektet med fenomenologi. Det er livserfaringer fra personer, hvor disse viser seg, som er et redskap for å forstå sosiale, kulturelle, politiske og historiske kontekster (McNiff, Whitehead 2006, min oversettelse).

I fenomenologien utforskes menneskets levde erfaring fra et ”innenfra og nedenfra perspektiv” (Thomassen 2007:170) Når vår familie forteller om vanskelighetene sine, undersøker vi dette ut ifra hvordan medlemmene selv erfarer det. Hva er det å være i sine vanskeligheter for dem, hvilken mening har dette for den enkelte i familien i sin livsverden. I en fenomenologisk beskrivelse av praksis situasjoner vil opplevelser, refleksjoner og erfaringer løftes fram i et ”innefra perspektiv”. I stedet for å analysere en praksisutøvelse ut fra bestemte teorier, søkes det å bygge opp teori nedenfra. Dette er en forskning som vil ”utvikle teorier for praksis i et samarbeid med praksis” (Bruun 1991 i Ibid:170).

Ved å studere hva familien for eksempel gjør, hvordan de forstår, reflekterer over og gir mening til praksishandlinger kan ”praksisteorier” utvikles, som for eksempel det å bruke dukker i en terapeutisk prosess. Den historiske, kulturelle og sosiale sammenhengen bestemmer forståelseshorisonten hvor ting får mening. Fenomenologiske analyser blir da fortolkende fordi fenomeners mening er underlagt språklige og historiske vendinger. Den franske filosofen Grodin betegner dette lik en ”hermeneutisk vending” som videre utvikler seg til en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon (Ibid:161) og danner bakgrunn for aksjonsforskning. En videre utredning vil komme i teoridelen av oppgaven.

Aksjons forskning har eksistert i omlag de siste 70 årene og vært forbundet med fokus på sosial forandring for økt sosial rettferd. Selve benevnelsen oppsto ved Martin Luther Kings

tale i 1961. Den amerikanske jøden, sosialpsykologen Kurt Lewin (1940,1946) hevdet at folk ville få økt motivasjon ved å bli involvert i avgjørelser på arbeidsplassene. Hans ideer har fortsatt innflytelse, og mange aksjonsforskere organiserer arbeidet sitt etter Lewins trinnvise syklus: Observere – Reflektere - Aksjon – Evaluere - Modifisere.

En syklus som med handling og refleksjon kan gå videre i en ny eller flere sykluser (McNiff,Whitehead 2006). Følgelig er aksjonsforskning ”open-ended”.

2.2.1 Forske med og ikke på

På 1990 – tallet oppsto betegnelsen praksisnær forskning, og begrepet er naturlig å anvende for denne type virksomhet, ifølge Kroksmark og Åberg (2007). Men når begrepet aksjonsforskning likevel holdes fast ved i stedet for en praksisnær forskning, skyldes det en viktig distinksjon mellom å forske *på* og forske *med*. Aksjonsforskning er et begrep, men samtidig sammensatt av to ord. Aksjon eller handling indikerer at noe skal iscenesettes og prøves og er praksisorientert, det er egen praksis som er i fokus for en aksjon. I forskningen sammen med familien, forsker vi sammen *med* dem og ikke *på* dem. Praktikeren, eller benevnt som klient i dette arbeider, formulerer hva som skal studeres og hvilke spørsmål som skal stilles for å gi kunnskap. Handlingen iscenesettes av praktikeren, klienten, og følges gjennom observasjoner som blir gjenstand for diskusjon og refleksjon som kan føre til innsikt om hvordan saker forholder seg til hverandre.

Selve forskningen blir en prosess som gjennom systematisk arbeid gir ny kunnskap i relasjon til teorier. Aksjonsforskningen starter ut ifra praktikerens spørsmål eller observasjoner, og det utvikles et samarbeid mellom forskere og praktikere hvor man tilstreber å ivareta og utnytte den ulike kunnskapen som finnes imellom dem. Tanken med denne type forskning er at det skal kunne skje en forandring eller forbedring gjennom innsikt gitt i prosessen. Et kritisk punkt må sies å være dersom praktikeren fortsetter å gjøre mer av det samme slik at aksjonsforskningen kun blir redusert til en teknisk metode, da i motsetning til når innsiktene vil kunne gi et grunnlag for forandring. Ved å bruke metaforer som dukker i spill og samspill, er jeg av den oppfatning at en tydeliggjøring av problemet på denne måten vil kunne redusere faren for ”mer av det samme”.

Det er en åpenhet mot valg av metoder og løsninger, og ingen anses for å være den ”rette”.

I analysen finnes muligheter for å konfrontere ulike bilder med hverandre ut ifra teorier, erfaringer og vurderinger, slik det gjøres med å bruke dukker i spill mot hverandre så vel som inne i bordteatret, og bruk av momo dukken og terapeut som et åpent reflekterende team for eksempel.

Det hele avsluttes gjerne med en form for dokumentasjon, og vi har tatt video fra de fleste møtene med familien. Det er to kunnskapsfelt som møtes i prosessen gjennom samarbeidet med vår familie i dette terapeutiske arbeidet, felt hvor man hver for seg har utviklet sin egen kunnskap og tradisjoner. Kompetansen som finnes må både ivaretas og utfordres, dette må sies i stor grad å være aksjonsforskningens kjerne. Som metode er Aksjonsforskning deltagende, situasjonsspesifikk, og en problemfokuset forskningsmetode som vektlegger kunnskapsutvikling fra situasjoner i praksis (Woll, Eikeland, Skard Norsk sykepleierforbund 2009).

2.2.2 Dukker i samspill og ulike handlingsmønstre med løsningsforslag

Aksjonsforskning har tidligere blitt sett på som mindreverdige i forhold til annen forskning, men den praktiske sektor presser stadig på for å få forskningsbistand via andre måter enn den konstaterende og avstandspregede forskningen. I dag er metoden etter manges mening, den forskningsretningen som har sterkest vekst etter flere tiår med utvikling og diskusjoner i forskningsmiljøene. Aksjonsforskning fungerer i det uferdige, hvor mennesker søker aktivt etter de beste handlingsvalgene. Slik er det også for vår familie som går inn i en prosess med bruk av dukker som samspiller i ulike handlingsmønstre.

Aksjonsforskeren vil være nært knyttet til praksisfeltet og i tette dialoger med praktikerne for å søke etter de beste løsningene. I prosjektene er forskeren en aktiv medaktør, en ”sokratisk klegg” og ikke en ”flue på veggen” til forskjell fra den tradisjonelle mer kjente forskerrollen (NorAforsk2009).

2.2.3 Å bruke visuelle metoder

Bruk av visuelle metoder kan bidra til en utjevning av høy og lav status hevder Chambers (1997). Det er øyekontakten som bekrefter og vedlikeholder status i en gruppe, dette fordi man som regel vil snakke mot den som har en formell eller uformell lederposisjon.

Ved bruk av visuelle metoder vil oppmerksomheten lettere samles og personene komme i bakgrunnen (forebygging.no-Aksjonsforskning). Ved å bruke dukker, vil øyekontakten familiemedlemmene imellom og med oss, oppleves forskjellig fra annen type kommunikasjon.

2.3 Validitet

Forskning som tar utgangspunkt i forskjellige situasjoner fra praksis, som vår praksis med familien, kan både fortelle, forstå og forklare da denne type forskning kan favne flere modeller for kunnskapsdannelse (Thomassen2007).

Den hermeneutisk - fenomenologiske tradisjon har gitt inspirasjon til en økende metode - refleksjon, og gitt utvikling til forskjellige metodiske tilnærminger. De kvalitative metoder har blant annet blitt sett på som forundersøkelser til mer kontrollerte studier, og kunne da bli behandlet som om de var kvantitative. Ingegerd Harder påpekte i 1990 at det er bruken av kvalitative metoder som trenger å styrkes slik at metodene ”avdekker den utforskedes egen forståelse og mening i forhold til hendelser i deres liv, knyttet til det fenomen som er under utforskning”(Harder i Thomassen 2007:172, min oversettelse).

2.3.1 Etske overveielser

Familien har tatt kontakt med familievernkontoret for å få hjelp med krangling og mistrivsel, og fra et ”innen - fra” perspektiv undersøker vi hva dette betyr for alle i familien slik de selv erfarer det. Ved å ta utgangspunkt i fenomenologiske beskrivelser av dette vil både familiemedlemmenes og våre opplevelser, refleksjoner og erfaringer løftes fram. I møte med familien tar vi utgangspunkt i ”selve saken”, selve kranglingen og mistrivselen slik den framkommer i dukkespillet ved å ta et ”nedenfra -perspektiv” som er en fenomenologisk praksisforskning hvor teorier utvikles i samarbeid med praksis. I evalueringene som vi innfører på slutten av nesten hvert eneste møte, uttrykker familiemedlemmene seg positivt om ”alt” som har foregått i timen. Særlig er det barna som gjentar dette uttrykket, mens foreldrene kan være noe mer nyanserte, som til eksempel ønske om enda mer spill med dukkene for barna, antagelig da med de voksnes behov for ytterligere perspektiver.

Når storesøster reagerer følelsesmessig på flere av de åpne refleksjonene mellom foreldrene og oss, kan jeg kjenne på en usikkerhet som krever metarefleksjon med veileder i etterkant. Fossetøl formulerer at en vitenskapeliggjøring av egen praksis ved å beskrive, reflektere og forvalte kunnskap, også setter praktikerens/ forskerens profesjonelle handlinger i fokus gjennom beskrivelse og etisk refleksjon (Fossetøl 2001 i Thomassen 2007).

I praksisutøvelse, slik som det å bruke dukker og spill sammen med familien, kan det være ”taus” kunnskap som er opparbeidet gjennom praksiserfaring over tid. Teorier om praksis kan avdekke virksom kunnskap i praksisutøvelsen som ikke alltid er bevisst eller uttalt, og få fram begrunnelser fra praktikerens/forskeren på hva som gjøres.

Sammen med familien bestemmes mulige endringsmål, og alle medlemmene, små som store, deltar aktivt i prosessen. Jeg har tidligere redegjort for aksjonsforskning, og metoden er en foretrukket strategi, også for veileder og student for kunnskapsutvikling i samarbeid med forskeren og klientene, familien. Slik kan distansen mellom teori og praksis reduseres, og med et utgangspunkt i analyser av makt og avmakt, kan en praksisnær forskning kunne gi forskere/praktikere og klienter en stemme. Det etiske engasjement løftes opp inspirert fra hermeneutikken og den kritiske tilnærmingen. Det hevdes at all kunnskapsutvikling er verdirelatert og at praksis i seg selv har politiske og etiske dimensjoner (Thomassen,2007).

Innflytelsen fra den hermeneutiske – fenomenologiske tradisjon har gitt sitt bidrag til at etisk praksisutøvelse har et erkjennelsesteoretisk grunnlag og en teoretisk formulering.

Hermeneutikken gir en modell for erkjennelse som forbinder teori og praksis, verdier så vel som kunnskap slik at forståelse, fortolkning og anvendelse ikke kan skilles. Gadamer's teori handler om at jeg bare forstår noe i den grad jeg kan anvende det, altså trekke dette inn i eget liv og la det belyse egen konkret situasjon her og nå, da knyttes teori og praksis sammen. Slik familien gjør i dukkespillet i eksempel 4 med å spille Hverdagsteater etter punkter på gule lapper for eksempel.

Gadamer knytter anvendelsessiden av forståelsen med Aristoteles sitt begrep til *Fronesis*. Denne kunnskapsformen består av praktisk fornuft og skjønn, dømmekraft og klokskap, en fornuftsaktivitet som gjør en i stand til et velfundert valg av handling i mellom menneskelig praksis. *Fronesis* er kunnskapen om det enkelte situasjonsavhengige og konkrete som alltid kan være annerledes. Ingen håndbok kan fortelle oss nøyaktig hva som kan bidra til dette ene menneskets beste, i denne situasjonen her og nå (Thomassen 2007).

Fordi praksis er handlinger i forhold til medmennesker, er utøvelsen av denne praktiske fornuft en etisk aktivitet som er rettet mot virkeliggjøring av det gode for personer og samfunnsfelleskap. På denne måten blir Fronesis som kunnskapsform en forståelse i seg selv, og er uløselig forbundet med verdivurderinger og etiske avgjørelser (Ibid).

Filosofen T. K. Jensen hevder at: ”Pleien lykkes når den rette viten inndras på den rette måten av de rette beveggrunner overfor pasienter, hvis tillit man har vunnet. Hva dette vil si er situasjonsbestemt. ” (Ibid:175) Fronesis -viten forstås som en praktisk- moralsk kompetanse, hevder Jensen, og er den viten praktikere opparbeider og gjør bruk av i arbeidet med klienter, og at det er denne viten som er avgjørende for å utøve god praksis. Familien kommer hele tiden til de oppsatte møtene og stemningen er god, hjertelig og bærer preg av tillit, åpenhet og nærhet til situasjoner og problematikk. I tillegg mener vi å observere et stort engasjement hos både små og store gjennom dukkespillene og i samtalene. De ønsker virkelig å få hjelp til en bedre fungering innad i familien, og er åpne for innspill fra oss hjelpere alle sammen.

Det praktiske skjønnet lar erfaring og refleksjon sammen med fagkunnskap gi en helhetlig respons på familiens henvendelse. Min intensjon for praksis er familiens behov, den ”andre”, og ikke egen profesjonalitet, kunnskaper eller gode vilje.” Forståelse begynner når noe henvender seg til oss”, sier Gadamer (Ibid:175). Det er nettopp dette den moralske praksisen forutsetter når jeg som terapeut åpner meg for den andres henvendelse i en mottakelighet for hva familiemedlemmene fra sin problematiske situasjon har å si meg. Denne åpningsvarheten som stilles ovenfor familiemedlemmene som individer og deres situasjon, er forutsetningen for forståelse og at praksis kan bli et etisk svar. Alle sider ved praksis har en etisk dimensjon, ”blikk er etikk”, sier Per Nortvedt (1998 i Ibid:176) Hva man ser etter av faglig art, er tett knyttet til det mellommenneskelige ansvaret og forpliktelsen om å ivareta hver og en av familiemedlemmene som et individ. En god praksisutøvelse ovenfor familien krever et bredt og variert tilfang av kunnskap, dette er vår del av et moralsk ansvar. Kunnskapsutvikling er ikke et spørsmål om forklarende eller forstående vitenskap, men et både og i følge Ricour, fordi i vitenskapen om mennesket kan aldri den overordnede værenshorisonten som menneskelivet er innskrevet i, tapes av syne (Ibid). I arbeidet med familien er det blitt tatt opp video fra nesten alle møtene, hver gang har foreldrene underskrevet tillatelsen. Familien har fått en DVD sammensatt med eksempler fra møtene gjennom disse 3 årene, og vi har også sett på flere av videoene sammen. Familiemedlemmene uttrykker glede over å kunne se den

nylagde DVD hjemme i sin egen stue. I følge Knut Halvorsen bør forsøkspersonene få noe tilbake, for eksempel informasjon som kan komme dem til nytte (2002).

2.3.2 Validitet i Aksjonsforskning

Begrepet validitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og passer ikke i særlig grad til kvalitativ forskning da man ikke på forhånd har bestemt hva som skal måles. Validiteten i kvalitativ forskning har en mer åpen tilnærming og bruker i utgangspunktet ikke målbare variabler. Familiemedlemmer kan selv ta stilling til hvor valid forskningen er, når vi benytter oss av deres egen begrepsverden (Halvorsen 2002).

Aksjonsforskning har ikke til formål å avdekke hvordan verden ”er” i en statisk forstand, i motsetning til en del annen samfunnsforskning. Ved å bruke dukker og spill ønsker vi å forbedre hverdagen til familien gjennom hverdagsteater og refleksjoner.

I et positivistisk syn betraktes sosiale relasjoner fra et utenfra perspektiv, forskeren tar en distansert og overopphøyet rolle (Bjørndal i Tiller 2004). Positivismekritikere argumenterte for at forskeren må tre ned fra sin pidentall for å kunne få kontakt med forskningsobjektene. I et epistemologisk utgangspunkt, som er et vitenskapsfilosofisk begrep og refererer seg til måter å oppnå kunnskap på eller et grunnlag for kunnskap, finnes to klassiske læresetninger om hvordan en best kan oppnå kunnskap om sosialt liv. Den ene handler om at en interaksjon ansikt til ansikt er den mest fullstendige forutsetningen for å ta del i et annet menneskes bevissthet i tilegnelsen av sosial kunnskap, den andre læresetningen er at for å tilegne seg sosial kunnskap må en delta i et annet menneskes bevissthet. I filmen ”Salmer fra kjøkkenet” bryter ungkaren med de positivistiske innstillinger når han setter fram flasken, og observatøren eller forskeren skifter posisjon og krabber ned fra den høye tabureten.

I våre møter med familiemedlemmene møtes vi som beskrevet i interaksjon ansikt til ansikt i terapirommet, og gjennom dukkespillene, samtalene og refleksjonene, mener vi å ta del i familiemedlemmenes bevissthet.

De siste ti år har det skjedd en såkalt metodologisk ”revolusjon”, en endring i forståelsesorientert retning hvor samfunnsvitenskap og humanistisk vitenskap har nærmet seg hverandre gjennom den innflytelse hermeneutiske og fenomenologisk tekstteori har hatt på

samfunnsvitenskapen (Østerud 1998 i Ibid). Kvantitative orienterte tilnærminger innebærer at data standardiseres og ordnes uttrykt i mengder, andeler eller tall, mens de kvalitative data samles inn gjennom nærhet og mer eller mindre langvarig interaksjon mellom forsker og den som utforskes, og at erfaring blir kodifisert i fyldige observasjons eller intervju notater. Vi har møtt familiemedlemmene i en periode på 3 år, med ulike tidsintervaller for møtene og erfaringene er blitt visualiserte gjennom video opptak og notater.

Positivism er en av mange teorier om kunnskap eller epistemologi (Teichman mfl 1995 i Ibid), mens aksjonsforskning er en strategi med et uttalt ønske om å løse problemer. Og samtidig kunne fremme deltagerens læring ved å produsere kunnskap om de konstruktive endringsprosessene (Selener i Ibid). Det kan velges metodiske tilnærmingmåter som reflekterer ulike epistemologi i arbeidet for å oppfylle aksjonsforskningens formål.

Det er blitt hevdet at aksjonsforskeren gjennom sin aktive tilstedeværelse kan påvirke forskningsobjektene, særlig ved at de uttrykker en kunstig opptreden. Aksjonsforskeres framgangsmåter blir av positivist ikke oppfattet som objektive, fordi de er i et system som endrer seg under observasjoner. I samfunnsforskning anses sosial påvirkning som så kompleks at den ikke er kontrollerbar på noen fullstendig måte.

En refleksiv forestilling om forskningsprosessen er til en viss grad skapt av forskeren selv gjennom dennes bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd, ved at forskerens fortolkning av omgivelsene preges av dette. Dernest påvirker måten informantene identifiserer forskeren på, og deres framtrede for henne (forskeren). Denne type samfunnsforskning er av refleksiv karakter. Elliot (1991) hevder nødvendigheten av at aksjonsforskeren refleksivt er bevisst på hvordan en selv farger informasjonen som samles inn. Denne andreordens aksjonsforskning er en undersøkelse av refleksiv karakter som gir forskeren grunnlag for kritikk av seg selv og sine funn, ved at ikke bare feltet analyseres foruten også forskeren selv med egne antagelser og verdier (Ibid). Forskeren bør også reflektere over hvordan egen tilstedeværelse mulig påvirker handlingene til de som studeres, som for eksempel om en påvirkning er av negativ eller positiv art til vår familie som bruker dukker og spill uttrykt av dem selv i hverdagsteatret.

Paul Watzlawiks klassiske påstand ” You cannot not communicate” (1967) handler om det å gjøre felles i kommunikasjonen, og innebærer uvilkaarlig en mer eller mindre sosial gjensidig

påvirkning som verken kan unngås fullt ut eller kontrolleres (Hammersley mfl i Ibid). Denne type refleksiv innstilling gir en ytterligere ydmyk innstilling til forsknings resultater, ved å innse at forskning alltid innebærer svakheter.

I følge Bjørdal (Ibid:138) er ”aksjonsforskning en spesielt krevende form for forskning”, blant annet fordi denne forskningen bærer preg av et mer eller mindre improvisert samarbeid, som ofte gir spirallignende utviklingsprosesser. Han peker også på at denne utfordrende forskerrollen krever en klar refleksiv holdning og tilnærming til aksjonsprosessen.

Ved å være to terapeuter i møte med familien hele tiden, har vi hatt den unike fordel av å kunne reflektere over egne forståelser, mål og verdier samt vår sosiale påvirkning, både i forkant og etterkant av møtene i terapirommet. Vår nær sagt konsekvente holdning til refleksivitet og selvrefleksivitet, kan sees som en parallell til den holdning vi har ønsket å tydeliggjøre gjennom spilt hverdagsteater med familiemedlemmene som deltakere og etterfølgende åpne refleksjoner og samtaler.

2.3.4 Reliabilitet

Et datamateriale kan ikke sies å være gyldig eller relevant for en problemstilling dersom materialet ikke er pålitelig. Reliabiliteten viser hvor pålitelig datamaterialet er og ”defineres av samsvar mellom ulike innsamlinger av data; om samme fenomen er basert på samme undersøkelsesopplegg” (Grønmo 2004:221,222). Reliabilitet og validitet kan sies å utfylle hverandre da de refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet.

Vi har møtt samme familie i ulike konstellasjoner i snart tre år, mor og far, mor, far og småsøsknene, mor, far og alle tre barn. I alle møtene har vi brukt til dels samme arbeidsform med tydeliggjøring av problemet gjennom, samtale, dukkespill, refleksjon og samtale, eventuelt nytt dukkespill med hverdagsteater hvor nye løsninger prøves ut gjennom spill, for så igjen bruke refleksjon og samtale. I kvalitative studier er det en umulighet å teste og beregne reliabiliteten ved metoder av standardisert art, fordi undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier (Ibid). Innsamlingen av data foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning uten utskillelse som en separat fase i forskningsprosessen. I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget i hovedsak utviklet under datainnsamlingen, slik møtene med familien førte til hverdagsteater, samtaler og

refleksjoner for oss. Forskningen er da avhengig av forskerens analyser og tolkninger etter hvert som nye data samles inn. Forskerens tolkninger blir følgelig knyttet til den spesielle konteksten hvor data innsamlingen foregår, for vårt vedkommende et terapi rom på et familievernkontor med en familie på fem, dukker og en mulighet for bruk av et bordteater.

De empiriske funn som presenteres i kvalitative studier innebærer reliabilitet og troverdighet som er basert på data om faktiske forhold. Våre møter med familiemedlemmene er nøye presentert og referert, og gis som beskrivelser og refleksjon hvor møtene ikke er bygd på tilfeldige omstendigheter. I en deltagende observasjon, som vår forskning og aksjonsforskning må sies å være, kan de samme familiemedlemmene observeres flere ganger i tilnærmedesvis samme situasjon fra møtene.

Gjennom bruk av video kan datamaterialet vurderes kritisk gjentatte ganger, sammen med familien, sammen med veileder eller kun med meg som forsker. Hensikten er å avklare stabiliteten og graden av samsvar i forskerens beskrivelser av de forhold som studeres.

Reliabiliteten av kvalitative data vurderes til vanlig ut fra en kritisk og systematisk drøfting av datamaterialet som vurderes i forhold til blant annet valget av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av datainnsamlingen, kildens troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst. Særlig hvordan datamaterialet kan bli preget av den spesielle konteksten for studiet, ansees som sentralt for en vurdering av reliabiliteten til kvalitative data (Ibid).

Det er vanlig i kritiske drøftninger av reliabiliteten i kvalitative studier, å legge vekt på intern og ekstern konsistens. Nærmere beskrevet vil det si at de forskjellige delene i materialet passer godt sammen og inn i et helhetlig bilde av det som studeres (ibid).

I den eksterne konsistens dreier det seg om forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger. Konsistensen hevdes er god, dersom det er samsvar mellom datamaterialet i studiet og annen tilgjengelig informasjon om de forholdene som studeres og andre relevante opplysninger. Videre er det viktig at datamaterialet er beskrevet og dokumentert på en så detaljert og grundig måte som mulig, med særlig gode feltnotater som avgjørende for en vurdering ved deltagende observasjon (Ibid).

I vårt forskningsarbeid er videoopptakene og DVD eksemplene sentrale i drøftninger og metodologiske notater for videre analyser, sammen med veileder primært, men også i møte

med foreldrene og noen ganger med de andre medlemmene av familien. DVD eksemplene viser det metodologiske arbeidet som kan være overførbart til bruk eller ide skapende for andre terapeuter med familier, en slik respons ble gitt da jeg, etter samtykke med foreldrene, viste DVD eksemplene for andre terapeuter på mastergradsstudiet ved Diakonhjemmet våren 2009.

2.3.5 Lokale særtrekk

Beskrivende forskning har tradisjonelt vært sett på som underlegen i forhold til forklarende forskning. Dette fordi beskrivende studier ikke gir generaliserbare sammenligninger av påvirkelige variabler, hevder Seikkula (2007). Har man samlet inn kunnskap som kun gjelder i en bestemt sammenheng, kan den ikke overføres. Derfor må forskningen gjennomføres på en slik måte at lokale særtrekk ikke vil påvirke resultatet. Kunnskap er mer universell desto mer frigjort den er fra sammenhengen.

Jeg er oppmerksom på at egen erfaring med å bruke dukker eller figurer ut ifra profesjon, kanskje kan sees på som et lokalt særtrekk hvor forskningsresultatet kan påvirkes av dette. Samtidig vil jeg påpeke at det å bruke dukker i terapi absolutt kan la seg utfolde og brukes på flere måter enn beskrevet her. Den enkelte terapeut har et mangfold av valgmuligheter, også sett i sammenheng med det kontekstspesifikke. Jeg har beskrevet mitt forskningsprosjekt i detalj, også som en ide sekk for ”lek i mulighetenes rike” (Winnicott i Øvreeide 2007:85).

2.4 Dukker som verktøy

Som dukkespiller kan jeg oppleve et øyeblikkets form for kommunikasjon, og om dette sirkulære, gjensidige samspillet kan overføres til terapirommet er et av spørsmålene mine. En form for begynnende kommunikasjon og relasjonsbygging er å lage dukker sammen.

2.4.1 Refleksjoner før møte med familien

Veileder og student (meg) samsnakker om hvorfor vi vil bruke dukker. Barna er relativt små, og det å bruke dukker er et møte med barnekulturen. På den måten håper vi å kunne gi kontakt skapende trygghet som innbyr til samspill. Samtidig er vi nysgjerrige på om spill med dukker vil kunne gi innsikt og utvide prosessen, kort og godt være nyttig for samhandlingen i familien. Vi bestemmer oss for å prøve en samtaleform til dukkespillet hvor jeg skal bruke en

bestemorlignende figur, som jeg kaller momo dukke, i henvendelsen til familien. Sammen skal vi utgjøre et åpent reflekterende team, hvor jeg da også for det meste skal snakke gjennom momo dukken.

2.4.2 Momo dukken

Dukken har et søtt, små rynkete ansikt med tynne, runde briller. Håret er grått, og med en frisyre som passer til en gammel dames identitet. Blusen er mørke blå med hvite blonder i halsen og på ermene, skjørtet er smårutete med hvitt blondeforkle over. De hvite mame-lukkene hennes stikker fram under skjørtekanten, og på beina har hun sorte snøresko i tykk fløyel. En riktig staselig dame som jeg lett kan identifisere meg med og kjenne glede ved å bruke! Momo- dukken lar seg føre fra en relativ stor og tykk treplate i ryggen, men med en hånd kan jeg holde i treplaten samtidig som min andre hånd er fri til å bevege andre deler av dukken som for eksempel hodet eller armen hennes, for å understreke hvem jeg ser på eller hva jeg sier. Hendene hennes er av tre og formet som en vott slik det ofte gjøres av dukkemakere, det er helheten som skal oppfattes.

For meg har dukken en historie fra en forestilling jeg har spilt utallige ganger. Momo er der en dukke som gjør alt hun kan for å trøste Diddi, en stor klovnedukke, med både fiolinspill, eventyr og hjelp fra barna blant publikum. At en figurteater dukke har en ”sjel” som passer for dukkespilleren, er akseptert og velkjent i figurteatermiljøet. Etter min mening, vil denne ”sjelelige” sirkulære prosessen som jeg velger å kalle det, oftere kunne inntreffe ved å lage dukken selv enn ved å ta en dukke fra en lekekasse på venterommet.

2.4.3 Lage eller ikke

Jeg har med meg ulike typer figurer fra egne forestillinger som kanskje kan brukes av familien til det forberedende møte med veileder. For eksempel en bjørnefamilie brukt i eventyret om ”Gullhår”. Å skulle la medlemmene i familien velge hver sin figur er spennende, men av erfaring vet jeg at relasjonen til egen lagd dukke er unik, og gir langt flere muligheter å spille på. Når vi bestemmer oss for det mest arbeidsomme alternativet, å lage dukker sammen, er også tanken på rommet med. Ved å organisere alt materiellet utover på et høyt rundt bord, signaliserer vi en annen kontekst for barna enn det vanlige kontorlandskapet.

Dukkene vi bestemmer oss for å lage vil forbli en vesentlig del av rommet, godt synlig plasserte oppe på bokhyllen, hver gang familien kommer så lenge samtalene pågår.

2.4.4 Innkjøp

På handlerunden kjøper jeg ovale hoder i isopor, 2 store og 3 små blir kjøpt på hobbybutikken. Stoffer, maling, lim og farget ull til hår likeså. Stokker som har passe god tykkelse til å kunne styres med en hånd, får jeg kuttet opp i 30cm lengde hos en trevarehandel. En rull med solid plast til å legge over bordet er hensiktsmessig, for det å kunne boltre seg er en vesentlig del av prosessen.

2.4.5 Bordet

Jeg spisser stukkene med en skarp kniv og trer hodene på stukkene for å spare tid, de plasseres i hver sin flaske midt på bordet. Vi har beregnet 45 minutter på selve dukkelagingen, så en saftpause mens bordet ryddes klart til dukkespillet. Timen er planlagt til 90 minutter denne gangen, ved senere møter bruker vi om lag en time i utgangspunktet. Også dukkehodet til storesøster står der for å vise at hun er med i opplegget, selv om hun ble forhindret denne gangen. Malepensler i forskjellige tykkelser, hobbylakk i mange farger i tillegg til den beige, blanke ansiktsfargen, lim pistol, all round lim og hår føner. Alt kan trygt legges hvor man vil på plast duken. Stoffbitene i blankt, tynt stoff i mange forskjellige kulører har jeg klippet med sik sak saks i passende firkanter og rektangler. Perler, metallborder og andre ”duppe ditter” er organisert sammen i plastbokser for fritt kreativt valg. Stolene setter jeg i passe avstand til hverandre rundt bordet, slik at det er nok plass og rom til å være kreativ for store og små.

2.4.6 Stangdukker

Stangdukker som familien lagde er lettere å føre enn en hanskedukke, hodet holder seg tilnærmelsesvis rett på stangen selv om bevegelsene skulle komme ut noe på skrå.

Ansiktstrekkene på denne type dukke er ofte lettere å se fordi stangen holdes opp fra fanget, bordet eller scenekanten. En barnehånd vil også erfaringsmessig kunne ha problemer med å holde hodet på en hanskedukke oppe over en viss tid, det kreves en viss styrke og motorikk.

Det er selvfølgelig mer arbeidskrevende å gå sammen om å lage dukker. Materiell skal planlegges, kjøpes inn og organiseres før laging I tillegg skal formings teknikker læres bort av oss.

2.4.7 Bordteateret

Bordteateret var plassert på et lavt bord nær oss, og er en hvitmalt titteskap scene med faste vegger. Gulvet i teateret er halvveis fylt opp med grønn fløyel og fargerike blomster i plast, bakteppe har dekor med figurativt mønster og er lett å se igjennom. Ved å stå på knærne, kommer dukken i fin spillehøyde. Det hendte at barna kunne stå og spille, og at far satt på gulvet. Forteppet er av blank forsilke og er festet på en wire slik at sceneteppet enkelt kan trekkes opp og lukkes framfor spilleåpningen.

I dette kapitlet har jeg pekt på at det i praksis situasjoner ut ifra en fenomenologisk beskrivelse, vil opplevelser, refleksjoner og erfaringer løftes fram i et ”innefra perspektiv”. I aksjonsforskning forsker man *med* og ikke *på*, ved at veileder og student ivaretar og utnytter den kunnskapen som finnes imellom familien og oss. For kanskje å kunne få en forbedring eller forandring gjennom innsikt gitt i prosessen. Ved å være to terapeuter i møte med familien hele tiden, har vi hatt fordelen av å kunne reflektere over egne forståelser, mål, verdier og sosial påvirkning. I beskrivelsen av dukker som verktøy har jeg reflektert rundt det å lage eller ikke lage egne dukker og stangdukker kontra hanskedukke, samtidig som jeg forteller om innkjøp, organisering av materiellet på arbeidsbordet, og til sist bordteatret med sceneteppe i rød forsilke.

3 TEORETISKE KIKKEHULL OG GRUNNPILARER

I det følgende skriver jeg om dramatisk lek og forskjellen på projisert og personlig lek. Jeg har alltid vært fasinert av familien Mykles betydning for norsk dukketeater kunst, og er glad for å kunne referere fra deres litteratur om alt som en dukke kan gjøre. Winnicott er sentral med sine begreper om overgangsobjekter og ”potencial space”. Kikkehullene representerer i hovedsak pionerer som brukte dukker i terapi, blant annet nevner jeg Anna Freud.

Terapeutens talent til å inspirere og leke, er sentralt for Wilson som vil høre barnets stemme. Andersen hevder Wilson fører terapi over fra mennesketeknikk til menneskekunst. Deretter følger våre teoretiske utgangspunkt om relasjon, narrativer og reflekterende team, teoretiske områder som utkrystalliserte seg under forskningen. I følge Askerøi er ”De teoretiske perspektivene et utgangspunkt for å presisere de begrepene som er aktuelle innenfor det området vi vil studere” (2003:35).

3.1 Teori betyr teater på gresk

Thea Bank Jensen skriver i sin bok ”Dramatisk leg” at det å spille selv med dukkene er en skapende prosess. Fantasien hjelper en til følelsesmessig avspenning og utlevelse.

Improvisasjon med dukkespill er en slags ”øvelse”, en intellektuell lek, man blir fortrolig med teknikken og med dukkenes personlighet, og er samtidig en oppøvelse og disiplinering av ens spontanitet. Bank Jensen sier også at et dukkespill kan skape et dypt og intenst engasjement, akkurat som et vanlig teater. Spillet er en kombinasjon av bevegelsene til dukkene og det verbale uttrykket, men sentralt er dukkenes handling. Dukkespilleren lever seg ofte inn i det som spilles, og ordet kan hjelpe til en dypere forståelse av egne og andres reaksjoner, også når handlings motiver dukker opp som spilleren slett ikke hadde planlagt. Ved å la den samme sekvensen, eller scenen spilles igjen av flere dukkespillere vil forskjellen i opplevelse om samme emne kunne vise seg tydelig (1969:62, min oversettelse).

Dramapedagogen Peter Slade gir i sin bok ”Child Drama” (1954) en dramapedagogisk forståelse av de to lekeformer Projisert lek(mikrosfære) og Personlig lek(makrosfære). I projisert lek overfører barnet rollene til gjenstander ved for eksempel å bevege en kloss, pinne eller lignende og lar disse beveges(animeres) og levende gjøres, gjerne også ved bruk av lyder eller tale. Når barnet gir gjenstanden eller teaterdukken atferds mønstre og følelsesuttrykk, projiseres, overføres rollen til dukken. I følge Mykle påpeker Slade at projisert lek er en uten for kroppen opplevelse, og at leken preges av ”åndelig fordypelse og konsentrasjon”

(Mykle:12). I Personlig lek går barnet selv inn i rollen og bruker hele seg og gjerne stemmen, gjennom å skulle forestille for eksempel en heks eller et dyr. Ved dramatisering omarbeides, improviseres en historie, hendelse eller fortelling(et narrativ) til en dramatisk form.

3.2 Formelen for alt godt dukketeater er Kiss

Mine egne karakteristika for et møte med dukker er gjenkjennelig med hva nestorene i norsk dukketeater, familien Mykle hevder. Jeg har gjort et lite utvalg som er sammenfallende i denne sammenheng, noe vår familie ble kjent med i terapiforløpet gjennom bruk av dukkene og etter hvert bordteatret, og disse blir referert til i analysen:

En dukke må være flink til å klappe i hendene, bukke, neie og ta applaus. En dukke får aldri nok applaus. - Dukketeateret kan være selve perleporten på jord. Det kan være selve historien om å la de små barna komme, hindre dem ikke! –En ting er barna, men legg merke til de voksne som har fulgt sin lille datter eller sønn til dukketeater forestilling, da vil du se noe i den voksnes ansikt som du ikke hadde ventet å se.

Uttrykket ” På gjennomsyn ” ble innført som et tulleuttrykk i forestillingene om Smørbukk fordi dukken opprinnelig pleide å si ”På gjensyn” på vei ut av scenen. Formel for alt godt dukketeater er ”Kiss”, og betyr ”keep it simple stupid” (Mykle m.fl.2006).

Dette siste kan stå som et råd til ikke å bli for ambisiøs, og dermed til hinder for å bruke dukker i terapi. Det er bruken av dukker via barnets kommunikasjons kanal som bør være i fokus i terapi prosessen og følgelig holdes enkelt med utstyr av dukker, spill og en eventuell scene.

3.3 Lek er mulighetenes rike

Barnepsykiater Donald Winnicott ble interessert i psykoanalyse med barn og i arbeidet til freudianeren Melanie Klein. Han definerer lek som ”tilhørende mulighetenes rike” (potencial space).

Øvreeide sier i sin bok om” Psykoterapi med barn og unge”, at en vektlegging av ikke-verbale former for terapeutisk kommunikasjon, er et sentralt tema når man jobber med barn Det er flere som vektlegger at lek kan sies å være barnets ”språk”, og det kommunikative er vektlagt ved leken (Winnicott1971 m.fl. i Øvreeide 2007:84).

Barnets egne premisser for videre arbeid innebærer at det blir tatt utgangspunkt i barnets egen uttrykksmåte og ”kommunikasjonskanal”. I tillegg har leken i seg selv en metaforisk kommunikasjon ifølge Øvreeide, en metafor i betydning ”overføring”. I terapeutisk sammenheng dreier dette seg om å føre over mening (Mossige 1996 i Øvreeide 2007).

Noe av hensikten med metaforer i terapi, er at mening blir formidlet på en mer flertydelig, indirekte måte enn gjennom ord innenfor kjente forståelsesrammer. I større grad enn løsninger og svar vil den metaforiske kommunikasjonen skape spenning, nysgjerrighet og undring, og vil måtte være meningsbærende og menings skapende (Gydal 1998 i Ibid)

Barnet og terapeuten vil kunne oppleve en mindre fastlåst terapeutisk situasjon gjennom bruk av metaforer, og gi terapeuten en ofte økt mulighet til å ta opp vanskelige og viktige temaer med barnet (Svendsen 1994 i Ibid). Livssituasjonen til barnet, opplevelsen av egen mestring og en utvikling av aldersadekvat utvikling bør være med i et behandlingsfokus.

Etter Winnicotts definisjon som ”potencial space”, eller mulighetenes rike, er det viktig at familiens vansker omformes til et behandlingsfokus som presenteres i en lekende eller metaforisk ramme. Terapeuten vil da kunne øke mulighetene for at familien vil oppleve seg forstått og behovs bekreftet. Utfordringen kan bestå i å formulere og identifisere et hensiktsmessig fokus i et språk barnet forstår, og det er derfor viktig at terapeuten bruker god tid til samarbeidet med familien og dialogen med barnet i en innledningsfase. Samtidig som det er sentralt at barnet får uttrykke seg i eget språk og være i et rom tilpasset barnet. I en familiesamtale er det av stor betydning å fokusere på barnets individualitet og foreldrenes forståelse. Ved at terapeuten viser respekt for barnets egenart og retter oppmerksomheten mot den komplekse gjensidige påvirkningen mellom barnet og foreldrene, vil dette kunne ”bidra til den type refleksjon og historiefortelling som kjennetegner gode terapeutiske prosesser”(Øvreeide, 2007:43).

3.4 Winnicott og overgangsobjekter

Winnicott viser til hvordan barnet kort tid etter fødselen griper til et erstatningsobjekt, et såkalt overgangsobjekt. Objektet kan for eksempel være en smokk, barnets egen tommel eller en sutteklut som kan gi barnet en mulighet til selv å gjenskape den gode og trygge opplevelsen av å ligge ved morens bryst eller lignende. Barnet skaffer seg sin egen og første erfaring i forhold til å bruke symboler, eller erstatningsobjekter i sin utvikling av

symboliseringskompetanse som handler om barnets evne til å tenke og handle symbolsk (Winnicott 1990).

Overgangsobjektet blir av Winnicott ansett som et symbol på bindeleddet mellom barnets indre, subjektive virkelighet og den ytre virkelighet, realitetene. Avstanden imellom disse to virkelighetene kaller han for ”the potencial space”. Andre betegnelser for dette mellomrommet blir også kalt ”det magiske rom” og ”det muliges rom” (Ibid:117).

I følge Winnicott består den menneskelige utvikling i det potensielle rommet av lek, språk, kunstuttrykk, vitenskap og kultur. Bjørg Mykle hevder at vi ved å godta forutsetningene for menneskets skaperevne gjennom evnen til å bruke symboler, vil oppdage at Winnicott er en felles kilde for både ”drama og teaterfaglig tenkning, og mye av fagfeltet leketerapi”. Carl Gustav Jung utviklet begrepet arketyper som kommer til uttrykk i eventyr, myter, drømmer, barns tenkning, og har påvirket leketerapien flere steder i verden.

3.5 Pionerer i den terapeutiske leken

Det finnes lite dokumentasjon eller publiserte artikler og bøker om det å bruke teaterdukker i terapi, tross aktiv og målrettet bruk i terapeutisk arbeid med barn siden de tidlige freudianere. Jeg har i det følgende i vesentlig grad brukt materiale fra Bjørg Mykles upubliserte doktorgradsavhandling(1998). Som nevnt tidligere har jeg valgt terapeuter ut ifra deres bruk av dukker som kan likne noe på mitt arbeid. Rambert referer til et åpent spill, slik momo dukken gjør sammen med familiens dukker i de første eksemplene. Hawkey forteller at han og barnet spiller sammen i nær sagt hele rommet, noe småsøsknene også gjorde i første eksempel selv om momo dukken ble sittende på sin plass. Woltmann lager egne dukker og kombinerer psykolog kompetanse med sin dukketeater kompetanse, dette er blant annet interessant fordi familien lagde egne dukker Eksemplene jeg her har referert til, blir utførlig beskrevet senere i oppgaven. Wilson er opptatt av at relevante metaforer som handdukker eller rollespill kan føre til ytterligere muligheter for å få barnet inn i samtalen.

3.5.1 Madeleine Rambert og dukkens store uttrykksmulighet

Med Freuds datter, Anna Freud og blant andre psykoanalytikeren Melanie Klein, samarbeidet psykologen Madelaine Rambert om å utvikle modeller for leketerapi etter psykoanalytiske ideer (for å nå fram til barnets underbevissthet ved hjelp av barneanalyse).

Det er kjent at både Anna Freud og Melanie Klein brukte hanskedukker i sitt terapeutiske arbeid med barn, mens det er Rambert som har etterlatt seg den mest omfattende dokumentasjon av arbeidet sitt. I boken ”Children in conflict”(oversatt i 1949) forteller hun om inspirasjonen for å innføre hanskedukker ut fra en tekst(Snømannen):”./den lyster mitt minste innfall, mine nykker, min vilje./alle dens bevegelser frambringes av mine egne tanker og den bruker mine egne ord som jeg har lagt den i munnen. Den er meg, kort sagt et menneskelig vesen og egentlig ikke en dukke” (Mykle1998:62).

Rambert skriver om teaterdukkenes store uttrykks muligheter for barn, og hvordan dukker kan frigjøre følelser og gi terapeuten innsikt i barnets eventuelle problemområder.

Ramberts typevalg av dukker var mangfoldig med 3-4 kvinnefigurer, som kunne være alt fra mor til sykepleier, 3-4 mannfigurer til forskjellige roller som far, bestefar, lærer og så videre. Til samlingen hørte også et relativt stort antall barnedukker med forskjellig kjønn og alder. Disse kunne skifte kostyme og tilpasses nye roller og situasjoner. I tillegg innførte Rambert noen spesielle og faste rollefigurer som politi, djevel, død, heks og en del dyr.

Rambert hevder at teaterdukken er et raskt og presist medium for barn å uttrykke seg gjennom, fordi dukken er svært fleksibel og tilpasser seg barnets behov. Men hun sier ingenting om hva det er som gjør dette, eller hvordan dukken tilpasser seg barnet.

Mykle etterlyser en vurdering hos Rambert om dukkens styrke med rot i teaterkunstens univers med dens unike mulighet til fiktivt liv og handling. Dukken kan, i følge Mykle ta ansvar for egne følelser og handlinger, bevisste så vel som ubevisste ønskedrømmer i spillet sitt. Dukkene behøver ikke stå til rette for hva de har gjort, en utagerende dukke risikerer ikke tap av foreldrenes kjærighet eller andre straffereaksjoner fra omgivelsene (ibid).

I ”Children in conflict” referer Rambert til et åpent spill og ikke bruk av dukketeaterscene, uten at hun begrunner eller diskuterer dette. Når barna spiller med dukkene, kan terapeuten se barnets gester, følelser og minespill og innlevelse med dukken.

I hvor stor grad en terapeut skal gripe inn i barnets spill og påvirke handlingsforløpet i historiene de skaper, har Rambert en tosidig holdning til. I første del av ”Children in conflict” advarer hun mot at terapeuten går inn og spiller selv i den innledende fasen av behandlingsforløpet, fordi dette kan ødelegge for barnets eget lekeuttrykk og det spontane forløpet som skal bygge på barnets egen tanke og impulsstrøm. ”Terapeuten skal egentlig bare vise barnet dukkene og hvordan de beveges”, skriver Rambert (ibid:79).

Denne holdningen til tross, Rambert beskriver eksempler hvor hun som terapeut velger ut dukker og starter fabelen for å lede barnet inn i et bestemt konfliktområde. Dette begrunnes med at hun da rimelig hurtig kan få fram momenter i leken som holdepunkter for en mulig diagnose.

Rambert gir råd om at spillet må arrangeres slik at klienten spiller den dukken som skal representere barnet selv. Mykle er uenig i at barnet ikke fritt får velge konfliktområde etter eget intuitivt behov for bearbeidelse i dukkespillet, og mener Rambert viser en selvmotsigelse når hun samtidig påpeker viktigheten av at terapeuten er tilbakeholden. Mykle er også uenig i Ramberts intervensjoner underveis i fabelen barnet spiller ut, når dukken og barnet likevel holder fast på sin versjon. Rambert forklarer dette med at hun hjelper barnet til en mer bevisst forståelse av hva som skaper vanskeligheter. Mykle mener at ”en slik inngripen forkludrer barnets assosiasjoner og ærlige strev med å fortelle sin historie” (Ibid:82).

Det er tillatt å ødelegge dukker i terapien med Rambert, ikke bare symbolsk:”/..”han griper mammadukken i beina og slår dukkehodet mot et møbel så det knuser, øynene havner i ett hjørne av rommet og håret i et annet”(ibid:81). Mykle er opptatt av at barnet i egen lekekode har muligheter til samme terapeutisk effekt ved kun symbolsk knusing, et synspunkt jeg i stor grad er enig med henne i.

3.5.2 Lawry Hawkey og fiksjonsleken

Psykoterapeuten Hawkey var utdannet i Jungs tradisjon og samarbeidet med dukkemakeren Alexis Robert Philpott. Hawkey beskriver i artikkelen ”Puppets in Child Psychotherapy”(1948)

hvor raskt og ivrig enkelte barn grep fatt i hanskedukken, barn som tidligere bare hadde vandret hvileløse rundt i leke rommet. Han bestilte 10 dukker av Philpott med rollekarakterene mor, far, pike, gutt, spøkelse, heks og 4 typer dyr, menneskefigurene skulle være så nøytrale som mulig fordi barnet skulle ha mulighet til å agere egenskaper de selv ønsket.

I artikkelen framhever Hawkey tre hovedmåter å bruke dukker i samspill på, men sier selv at den ene formen er mest virksom:” Barnet etablerer en fiksjonslek som ikke er beregnet på publikum i noen som helst form. Barnet og terapeuten går inn i en vedvarende samlek med en eller to dukker hver, og leken utspiller seg nær sagt i hele rommet” (Ibid)

Enkelte barn ønsket at Hawkey skulle spille en forestilling, ikke bare at han selv skulle være publikum. Da spilte han gjerne små spill hvor hovedfiguren hadde de samme problemene som barnet selv

3.5.3 Gustav Woltmann. Dukketeaterforestilling som kommunikasjonsform

Woltmann praktiserte som psykolog i Paris (1920), og han ble som voksen fasinert av barnas innlevelse og følelsesmessige engasjement under forestillingene. Han dro senere til USA og utviklet et konsept hvor han kombinerte egen kunstnerisk dukketeaterkompetanse med kompetansen som psykolog. Woltmann laget selv hanskedukker, og spilte daglige små dukketeaterforestillinger for hele sykehusavdelingen. Spillet la opp til dialog underveis mellom dukkene og publikum. De forskjellige barns oppførsel, reaksjoner og verbale ytringer under forestillingene ble nøye observert og nedtegnet. Dette materiellet ble vurdert viktig både som rent diagnostisk arbeid og i forhold til å vurdere videre terapiprosesser.

I leke rommet møtte barna igjen figurer de hadde sett på scenen under forestillingen, og fikk bruke dem i den åpne lekeformen rundt i rommet eller inne i dukketeaterscenen. Dette kunne foregå i små grupper med barn eller i individuelle opplegg. Woltmann spilte selv aktive dukkeroller i de historier barna utviklet, mens han andre ganger kunne velge en dukke og la den ha ett eller flere problem som den trengte barnets hjelp til å løse. På denne måten tar Woltmann et annet utgangspunkt enn sine kollegaer, ved å bruke dukketeaterforstillingen som

en terapeutisk kommunikasjonsform og ikke bare i vesentlig grad barnas egen lekeprosess med dukkene. (Mykle1998)

3.5.4 Fra mennesketeknikk til menneskekunst

I en engelsk undersøkelse i 1996 av Stith med flere angående barns meninger om terapi, viste det seg at en kombinasjon av samtale og aktivitet, eller lek var det beste. Faktorer som empati og vennlighet fra terapeutens side viste seg å være viktig. Dette også for å kunne etablere en god arbeids relasjon med foreldrene og ha dem med i hvert et steg i arbeidet, som igjen er sentralt for barnets opplevelse av terapien (Wilson2001)Terapeutens talent til å inspirere og opprettholde den lekfulle konteksten med agering og grensemarkering om lek, ikke lek, er svært viktig i følge familieterapeuten Jim Wilson.

Han er opptatt av å arbeide for å få fram en mer utførlig beretning av handlinger og ord, dette kan gi barnet og de voksne et større repertoar til bearbeidelse av vanskelighetene sine. ”For hva som allerede er uttrykt er ikke den eneste redegjørelsen av situasjonen”(Ibid2001:22).

Terapeutens ideer om forbedringer eller årsaker kan være gode, mener Wilson, dersom man ikke tror at dette er den eneste sannheten om barnet eller familiens problem. Klienten komponerer ord og handlinger gjennom beretningene sine, som igjen blir materialet til improvisasjoner mellom terapeuten og familiemedlemmene, og kan føre til at nye betydninger kommer til.

Spørsmål som kan gi en beskrivelse av barnets liv utenfor terapien slik som for eksempel skole, blant venner og fritidsaktiviteter, kaller Wilson for en ytre ressurs. Spørsmålene stilles ikke bare for at barnet skal føle seg vel i terapirommet, men også for å kunne bli oppmerksom på barnets kompetanse områder. De indre ressursene kan på samme måte søkes å nå fram til gjennom respektfullt å gå på besøk i barnets verden, for eksempel ”hvem er vennene dine i marerittet” (Ibid 2001:77).

Wilson presiserer at han bestreber seg på å bruke enkle ord, at han ”oversetter” fagspråk for å kunne nå fram til barnets forståelse. På denne måten bruker terapeuten innlevelsessevnen sin og formulerer spørsmål som er tilpasset barnets alder. Men samtidig bør man unngå å være

for emosjonell påpeker Wilson, dette fordi terapeuten kan bli oppfattet som falsk eller rett og slett virke avskrekkende på barnet.

Man behøver i følge Wilson ikke å være ekspert på kommunikasjon med barn for å kunne bli oppfattet som pålitelig og hjelpsom. Om terapeuten vil eksperimentere, kan det gjerne være at barn og foreldre blir med på lekefulle innslag som igjen kan få i gang en mer barnefokuset samtale med bruk av handddukker eller rollespill. Relevante metaforer kan føre til ytterligere muligheter for å få barnet inn i samtalen, og samtidig gi et sentralt referansepunkt for de voksne. ”Ved at de voksne kan ta del i lekefulle eller metaforiske innslag og beskrivelser gjør det lettere å finne broene mellom barnet og den voksnes verden”, hevder han (Ibid:92).

En anvendbar metode, påpeker Wilson, er å la symboler representere mennesker og relasjoner, da det vil gjøre det lettere for barn å begynne samtale med en terapeut. Dette gir en følelse av lek som likner de fantasi leker som er typiske for barndommens virkelighet. Å benytte symboler i stedet for riktige mennesker gir en større fleksibilitet i både tid og rom, og barnet stimuleres til for eksempel å erstatte smerten og det destruktive med en mer lekefull representasjon.

Det er viktig at terapeuten kan veksle fram og tilbake mellom verbale beskrivelser eller tidligere spilte scener og uttrykk for emosjonell nærhet og avstand med hjelp av metaforer. Terapeuten bør veiledes av barnet, men ta ledelsen der det er nødvendig og der det behøves spillerom for ulike meninger. Om terapeuten i vesentlig grad dominerer, kan barnet kjenne seg tvunget til å agere artig eller ha en annen mening i all hemmelighet, og da mistes det utforskende lekefulle.

Wilson gir eksempel på mini skulptering som nesten er det samme som å leke med dukker, for eksempel kan steiner eller små figurer benyttes, men viktigst er barnets valg mer enn hvordan lekesaken ser ut. Det er en fordel å utvikle en teknikk hvor alles blikk rettes dit hvor barnet står for koreografien, hevder Wilson, og både barn og voksne vil kunne oppleve at det er lettere å snakke mer åpent uten terapeutens øyne på seg. Når terapeuten selv utnytter egen lekefullhet, vil det kunne medvirke til å gjøre kommunikasjonen lettere mellom barn og voksen. ”Gjennom en forandring av kroppsbevegelser, holdning, stemme og gester – å trå inn i barnets verden og kanskje forlate en del av de begrensende sidene i den voksnes holdning”

(Ibid:108, min oversettelse). Drama gir en mulighet til å vekke et barns ressurser til live, hevder Wilson.

Bateson undersøkte i 1952 forskjellen mellom handling og betydningen av kontekstuelle handlinger ved å observere to unge aper som lekte, og fant at de i leken møttes med ”signaler som står for andre hendelser”. I et ”som om” møte med barn kan vanskeligheter eller problemer diskuteres i en ramme hvor symboler, metaforer, late som lek og dramatiseringer anvendes og benyttes (Ibid:116).

Psykiater Tom Andersen mener at det er viktig for Wilson å være en forsiktig hjelper, slik at de som står rundt barnet skal kunne høre og forstå både behagelige og ubehagelige uttrykk fra barnet. Disse uttrykkene er viktige å lete fram til, fordi innholdet har en mening. Wilson sier at han aldri blir bedre enn foreldrene, og følgelig ikke går utover deres autoritet. Wilson vil høre barnets stemme, og ifølge Andersen fører Wilson terapi over fra mennesketeknikk til menneskekunst (Wilson 2001). Ved å foreslå og ikke innstudere, får han oss andre til å tro på egen fantasi gjennom hans deling av erfaringer. Det som synes vanskelig for Wilson er å beskrive hva som er hans eget bidrag til det som skjer i møtene, noe Andersen karakteriserer som: ” De eneste øyne man ikke kan se er sine egne”. Andersen beskriver Wilson på følgende måte: ” Wilson følger familien lett, han kan le og leke i det ene øyeblikket, og hender det noe, bli dypt ettertenksom og alvorlig i det neste” (Ibid:11).

Emmanuel Levinas ideer kan vise seg virksomme i Wilsons arbeide, i følge Tom Andersen, fordi Levinas tenkte at vi er til for den Andre, samtidig som Wilson vet at vi i en og annen sammenheng selv er den Andre. Andersen sier at Wilson viser at omtanken for den Andre må komme før tanken på hva den Andre er.

Mye av det som er beskrevet i familieterapi handler om hvordan terapeuter samtaler om barn, men ikke hvordan de snakker med barn i terapi. Muligheter kan gå tapt dersom terapeuter ikke er oppmerksomme på de spesielle ferdigheter som behøves for å få en mer effektiv kontakt med den yngre klienten, hevder Wilson, og ”da nettopp ved ikke å bruke de kreative muligheter som barn gir gjennom ord og handlinger”, sier Wilson (2001:17).

3.6 Relasjonsforståelse

”For å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner. Årsakssammenhenger er sirkulære, det vil si gjensidige. Ett familiemedlems væremåte påvirker ikke bare den (de) andre, men han påvirkes umiddelbart selv ved den andres respons. Når relasjon og sammenheng er grunnleggende, kan vi ikke studere mennesket som separate ”objekter”. Det betyr at vi alltid observerer den andre i et gjensidig samspill med oss”
(Schibbye 2002:36).

Jeg vil i det følgende belyse relasjonsbegrepet slik jeg finner det hensiktsmessig ut ifra møte med familien; vi er ikke bare i relasjon til andre, men også i forhold til oss selv i møte med andre. Alliansen og relasjonen mellom klient og terapeut, eller omvendt, må ut ifra sitatet til Schibbye inneha en sentral plass i oppgaven. Skjervheim refererer til den tre - leddete og to - leddete relasjonen, hvor man i det førstnevnte er medsubjekter som deler et saksforhold og i det siste gjør et angrep på den andre som subjekt. Thomassen skriver om at forståelsen blir til på grunnlag av en fellesmenneskelig historisk livs sammenheng, og Levinas sier at den andre alltid er ”annet - enn og mer - enn”. Svendsen velger å se den terapeutiske relasjon som et overordnet begrep, og da allianse som en eller flere sider ved den terapeutiske relasjonen, Øvreeide og Hafstad er opptatt av hvordan barnet som klient og foreldrene kan få rom til å uttrykke seg. Momo dukken fikk, til tross for at hun ikke var levende, men derimot en projisert figur, en spesiell relasjon til alle familiemedlemmene, kanskje fordi hun ble opplevd som en hjelper og at dette bidro til å utvikle blant annet et emosjonelt bånd.

3.6.1 Personen i relasjonen

Vår postmoderne tid, som er et kulturmønster, forkaster modernitetens dualisme om ”individ og samfunn”. Den foreslår at det verken fokuseres på individ eller familie, men på personen i relasjonen. Forklaringer, antagelser og teorier må ikke tas for gitt, men hele tiden stilles spørsmålstegn ved. Dette er i følge Harlene Anderson nettopp slik antropologen og filosofen Bateson i sin tid rådet til (Anderson 2003).

Innenfor filosofien kan man kanskje si å finne en tilnærmedesvis parallell tenkning ved at konstruksjonismen legger hovedvekten på den individuelle, konstruerte bevissthet, mens sosialkonstruksjonismen på sin side setter fokus på det interaksjonelle i en felles kontekst, og beveger seg ut over det rent relasjonelle.

”Konteksten betraktes som et multirelasjonelt og språklig domene hvor atferd, følelser, emosjoner og forståelse er felles og forekommer i en mangfoldighet av komplekse nettverk av relasjoner og sosiale prosesser som alltid er under forandring”(Ibid:74).

Filosofen Hans Skjervheim kritiserte i sin tid objektivismen, dette fordi menneskets bevissthetliv og atferd blir ”objekt i verden”, tingliggjort i en positivistisk tilnærming. Mennesket som subjekt har evne til selvrefleksjon, vilje og frihet til å handle nytt og annerledes ved å overskride natursammenhengene. Skjervheims kritikk av den positivistiske objektiviseringen har betydning for relasjonen mellom mennesker å gjøre, en tre-leddet relasjon er når jeg og en annen deler et saksforhold og vi er sammen om noe tredje. På den måten er vi medsubjekter i forhold til samme saksforhold.” Hvor den ene påstår noe, jeg vender oppmerksomheten mot det han sier, og lar meg engasjere av hans problem” (Thomassen 2007:153).

Han peker også på en annen holdning som er mulig, nemlig at personen ikke lar seg engasjere i det den andre referer til, kun konstaterer at han gjør det og sier det han sier. Dette kaller Skjervheim for to - leddede relasjoner. Observatøren har da gjort personen og hans gjøremål kun til et faktum, en type ”ting” i observatørens verden. En slik objektivisering blir å ikke anerkjenne den andre som subjekt, som et tenkende og villende vesen, men et angrep på den andres frihet (Ibid).

3.6.2 Forståelse er å leve seg inn i et annet menneskes sjeleliv

Hermeneutikken er grunnlaget for alle humanvitenskaper, og det er dennes oppgave å forklare hva forståelse er. Den tyske filosofen Dilthey hevder at vi ved å studere menneskelivets uttrykksformer kan komme til en forståelse av livet selv, en felles menneskelig livsopplevelse. Gjennom synlige kulturuttrykk og fortolkninger vil vi nå fram til en forståelse av menneskets indre opplevde erfaringer med selve livet, den andres psykiske liv. Dynamikken mellom det indre og ytre blir sentrale begrepspar som utgangspunkt for forståelsen (Thomassen2007).

Denne dynamikken konkretiserer han gjennom et fokus på tre dimensjoner: ”opplevelse - uttrykk – forståelse”. ”Menneskeheten blir til som gjenstand for åndsvitenskapene bare i den grad menneskelige tilstander oppleves, i den grad de kommer til uttrykk i livsytringer, og i den grad disse ytringene blir forstått” (Ibid:92). På denne måten kan vi forstå andre menneskers opplevelser gjennom deres livsytringer, men samtidig er det den felles livs

sammenhengen som gjør det mulig å kunne forstå livsytringer med et utgangspunkt i egne opplevelser, våre ”subjektive dyp av opplevd erfaring”. I den hermeneutiske sirkelen (Gadamer), eller bedre betegnet som spiral av Thomassen, vil følgelig Diltheys versjon av pendelbevegelsene gå mellom ”opplevelse (helhet)-uttrykk (del) – opplevelse(ny helhet), hvor forståelsen blir til på grunnlag av en fellesmenneskelig historisk livssammenheng”.

3.6.3 Den andre

Filosofen Levinas er kjent for sine analyser av hvordan ”den Andre møter meg som ”Ansikt” og kaller meg til ansvar”. (Ibid:196) Den andre vil alltid i møtet overskride den ideen jeg kan ha om mennesket, fordi det særegne i møtet er at Ansiktet bryter ut over hva jeg kan forestille meg eller begripe fornuftsmessig. Den andre er alltid ”annet - enn og mer - enn”, og kan derved aldri innlemmes i min erkjennelse. I møtet gir samtidig den Andres Ansikt et unikt uttrykk som ”taler” til meg gjennom det ”absolutt andre og fremmede, og samtidig det nakne, sårbare og forsvarsløse ved menneskets eksistens”.

Selv om en person ikke kan vite hvem den andre er, kan man svare på henvendelsen og åpne opp for hva den andres eksistens pålegger meg, dette er ”strengt tatt der det menneskelige begynner”, sier Levinas. I forhold til enhver søken etter rettferdighet representerer den Andres nærhet en korrigerende, kritisk instans som utfordrer til ikke å tildekke den opprinnelige betydningen av ansikt -til- ansikt - relasjonen.

3.6.4 Barnet i den terapeutiske relasjonen

I en norsk undersøkelse i 2002 av Hansen og Toverud, ble relasjonelle forhold framhevet som viktigst, og da uavhengig av teoretiske preferanser hos terapeutene. Shirk og Russel (1996) vektlegger endringsprosesser ut fra kvaliteter i relasjonen: som støtte, allianse og teknikk (Svendsen i Øvreeide 2007).

Relasjonen utgjør et relasjonelt bånd i den terapeutiske relasjon som allianse. Anna Freud(1946) påpekte viktigheten av at barnet måtte oppleve terapeuten som en hjelper, og at dette ville bidra til å utvikle det emosjonelle båndet. Hun framhevet at det ville være lettere for barnet å delta i de terapeutiske oppgavene med det gjensidige og anerkjennende,

emosjonelle båndet, at denne alliansen, det emosjonelle båndet var en nødvendighet for endring, men ikke tilstrekkelig (Shirk og Saiz, 1992 i Ibid).

Bordin(1979) konkretiserte fenomenet allianse i tre komponenter: ”Enighet om terapeutisk mål, deltagelse i terapeutiske oppgaver og utvikling av emosjonelt bånd”(Ibid:75). Svendsen framhever inspirasjonen som disse definisjons elementer kan gi som utforskning og utviklingen av allianse med barn. Hun liker spesielt godt at Bordin framstiller terapi som ”et stykke arbeid med oppgaver og mål”(Ibid:92). Samtidig mener Svendsen at definisjonen hans må utvides til å gjelde både barnets utviklingsmessige og kontekstuelle forhold, dette for bedre å kunne forstå hvordan en allianse kan utvikles mellom barn og terapeut.

Et forhold det har vært forsket relativt lite på, er relasjonen mellom foreldre og barnets terapeut, dette til tross for kunnskap om et positivt behandlingsresultat når foreldre involverer seg i barnets terapi (Kazdin1988 m.fl, Svendsen i Øvreeide 2007). I Jensen 2005 framgår det av en studie med 15 barn og unge, at foreldrenes involvering, forståelse og støtte av barnets deltagelse i terapiprosessen, har stor betydning for arbeidsalliansen mellom terapeuten og barnet eller den unge selv, og er følgelig ikke et dyadisk fenomen.

Indirekte vil ulike tredjepersoner alltid være tilstede i relasjonen mellom” den Første (meg) og den Andre(deg)”(ibid:98). Øvreeide og Hafstad sier at vi er ”multirelasjonelle med ulike former for avhengighet og tilhørighet”, da den relasjonelle avhengighet og tilknytning har en utløsende betydning for utvikling, følelser og mening. Tredjepersoner, eksempelvis barnets foreldre, vil som regel ha krav og forventninger til den dialogiske prosessen mellom barnet og terapeuten. I et triadisk perspektiv vil fenomener som oppstår i en dyade kunne bli bedre forstått, og det er viktig at det tredje Ansikt for barnet konkret er til stede i terapiprosessen eller i det minste i utredningen, hevder Hafstad og Øvreeide. På tilsvarende måte at barnet er til stede som det tredje Ansikt for de voksne ved samtaler om deres ansvar og erfaringer vedrørende det å være foreldre. Ved at terapeuten inntar en støttende funksjon for relasjonen, vil det kunne bidra til at begge parter blir tryggere i situasjonen, påpeker de videre.

Et sentralt spørsmål stiller Øvreeide og Hafstad om hvordan barnet som vår klient kan få mulighet til å uttrykke seg selvstendig på basis av faktiske erfaringer også i vårt møte med foreldrene. Da uten at vi samtidig underkjenner, begrenser, kompenserer for eller tilsidesetter foreldrene(2007). Til dette svarer forfatterne at foreldrene må finne muligheter til å ”se

gjennom” barnets atferd, og samtidig være åpne for at barnet faktisk har mulighet til å se gjennom deres atferd. ”I en utviklingsstøttende prosess skal den voksne berøres av barnets behov og kompetanser”, på denne måten vil ikke foreldrene bli så støtt eller kanskje såret av barnets atferd. Det er svært viktig at den som er i en utviklingsstøttende posisjon hele tiden er i stand til å se og ”forstå underliggende prosesser for den atferden som utfolder seg” (Ibid:132).

Ved å være resultatorientert, vil ikke autonomi og mestring kunne utvikles på samme måte, da vil en avhengighet eller et brudd oppstå, mener forfatterne. Barnet arbeider både i dialogen med terapeuten og når terapeuten er i dialog med de voksne, og det er denne opplevelsen og utvidelsen(relevant informasjon) barnet vil søke i dialog (ibid). Selvforståelsen og den sosiale posisjonen hos de voksne kan oppleves å bli truet når barnet viser problemer, og på denne måten kan de voksne kommunisere mer om egen selvforståelse enn om barnets eget behov, også fordi årsak og skyld ofte blir sentralt, men kan være mer eller mindre uttalt, hevder Hafstad og Øvreeide.

Når det er snakk om barn som klienter, kan ikke de ulike komponenter i Bordins definisjon sees uavhengig av hverandre, mener Svendsen. De terapeutiske oppgavene vil som oftest henge sammen med målformuleringene, dette fordi kommunikasjonen foregår på barnets premisser og er ikke hensiktsmessig å skille når det gjelder barn. Som et eksempel kan brukes et terapeutisk mål som å ”bygge bro mellom foreldres og barns verden”, hvor terapiens oppgave vil være å finne fram til hvordan en bro kan bygges (Svendsen i Øvreeide 2007: 88).

Barnets villighet til å delta, vil vise seg i barnets engasjement og faktiske utøvelse i terapitimene. Det kan se ut som at terapeutens evne til å engasjere barnet i terapeutiske oppgaver varierer, og Svendsen mener at denne variasjonen kan tilskrives den terapeutiske relasjonen. Samtidig knyttes også barnet emosjonelt til terapeuten, når barnet engasjeres i det terapeutiske prosjektet, hevder hun (Svendsen i Øvreeide 2007). Etter Svendsens oppfatning trengs det ytterligere bevisstgjøring og kunnskap om alliansebyggende atferd hos terapeuter.

En kilde for økt forståelse om hva terapeuter faktisk gjør for å fremstå som hjelpere, kan for eksempel være studier slik det foregår i naturalistiske settinger. Den utviklingspsykologiske kunnskap bør også styrkes for å kunne fremme alliansebyggende atferd hos terapeuten og omgjøres til nyttige handlingsalternativer, hevder hun. Videre er hun av den oppfatning at

terapeuten bør ha kunnskap om ”betydningen av en intersubjektiv ramme for utvikling av en dialog, betydningen av barns engasjement og involvering for deres emosjonelle tilknytning og ikke minst lekens funksjon for barns utvikling”(Svendsen i Øvreeide 2007:93.)

Svendsen velger å ”betrakte den terapeutiske relasjon som et overordnet begrep, og allianse som en eller flere sider ved den terapeutiske relasjon”(Ibid:75).

Terapeutiske egenskaper varierer fra terapeut til terapeut og blir brukt som relasjonelle teknikker som kan bidra til endring gjennom et relasjonelt korrektiv. Empati, bekreftelse og omsorg er sentralt i møte med klienten i terapi, og følgelig skal en terapeuts egenskaper sees på som en spesifikk teknikk likestilt med andre intervensjonsteknikker. Strupps (1986) definerer ”psykoterapi som en systematisk bruk av den menneskelige relasjon med det formål å skape endring”(Ibid:74). Svendsen påpeker at terapeuten utvider og reorganiserer barnets forståelse av sine erfaringer, gjennom å gi mulighet til deltagelse i relasjonelle mønstre som ikke bekrefter barnets egne vansker.

Det er en utfordring for terapeuten, mener Svendsen, å kunne forholde seg til barns ulike utgangspunkt for inngåelse av en allianse. Det er terapeutens kreativitet, fleksibilitet og kunnskap som vil kunne påvirke hvordan alliansen kan la seg utvikle sammen med det enkelte barn. Egne reaksjoner og refleksjoner er viktige og kunne se betydningen av dem, hevder hun, og sentralt er også terapeutens tilstrekkelige emosjonelle modenhet til å kunne tilpasse seg barnets behov i terapiprosessen (Svendsen i Øvreeide 2007).

3.7 Narrativer i terapi for liten og stor

Når mennesket forteller om sine liv, viser fortellingene ikke bare den mening de tilskriver sine erfaringer, men også hvilke deler av den levde erfaring som velges til meningstilskrivning. Fortellingene spiller en formende rolle, for ved agering eller gjennomleving vil menneskers liv og relasjoner bevege seg (White 2006). Dette er et annet området som utkrystalliserte seg i vesentlig grad i arbeidet sammen med familien. Anderson sier at et narrativ må sees som en dagligdags fortelling, og det er dette som kommer fram i spill, samspill, refleksjoner og samtaler sammen med familiemedlemmene.

White eksternaliserer problemet gjennom objektivisering, en objektgjøring av problemet som ifølge White gjør det lettere å samle seg til kamp mot problemet fordi det blir en ny måte å snakke om dette på. Særlig med barn kan morsomme navn lette den eksternaliserende samtalen. Ved å eksternalisere problemet, gis mennesker mulighet til å få en avstand til sine dominerende og ofte problemmettede fortellinger, og kan oppdage vitale, men neglisjerte aspekter av sine levde erfaringer. Disse nye erfaringene, eller aspektene, velger White som Goffmann(1961) å kalle ”enestående hendelser”. Denne enestående hendelse(r) kan gi mennesker en ny retning i livet og skape en alternativ fortelling, som White kaller for en enestående beretning gjennom å finne, skape og gjenoppleve mening i deres enestående hendelse(r).

Den amerikanske psykologen Harlene Anderson hevder at et narrativ ikke bør forstås i bokstavelig forstand, men som en dagligdags fortelling, mer en måte som den enkelte tilrettelegger sitt liv på. Hun bruker ikke den narrative metafor” for å forstå, fortolke eller forutsi menneskelig atferd, men som et metafor for det vi gjør, og det vi gjør sammen”(Ibid:264). Et narrativ er for henne mer enn et metafor for å fortelle historier, fordi narrativet konstruerer våre opplevelser samtidig som det er via narrativet at vi kan forstå opplevelsene våre. Vi konstruerer og organiserer historiene våre og deres betydning med språket, dessuten får formuleringene og handlingene våre betydning gjennom ordene.

Måten vi forestiller oss alternativer og skaper muligheter for og realiserer dette på, altså slik vi framstiller fortellingen på, kan gi en kilde til forandring. Psykologene Bruner (1990) med flere, mener at” barn tidlig lærer å organisere sine erfaringer narrativt gjennom de historier, de hører og lærer å fortelle”(Ibid:265). Gjennom narrativer konstruerer vi mening i hverdagslivet hvor vi gjør rede for hvordan vår verden er og burde være, med et hvorfor av narrativer. Postmodernisten Lyotard(1984) uttrykker at narrativer er våre sosiale bånd.

Noen har argumentert for en narrativ forståelsesramme som psykologiens nye paradigme (Howard1999 i Mæhle i Øvreeide 2007), men det er ingen entydig definisjon. Mæhle vektlegger det narrative som sosial aktivitet der mening skapes i samspill mellom forteller og tilhører. Når barn lærer å organisere og skape mening av sine erfaringer, står narrative prosesser sentralt. (Mæhle i Øvreeide). Tilegnelse av mening og narrativ kompetanse er en parallell utvikling, og i et språklig samspill mellom barnet og viktige andre skjer den narrative utviklingen. Bruner (1986) omtaler scaffolding eller stillasbygging som foreldrenes ”bidrag til

å stimulere og understøtte barnas fortellinger om egne opplevelser” gjennom fortolkningene, spørsmålene, forslagene”. Mellom 6 1/2 og 8 år fant Hudson og Shapiro (1991) en klar økning i personlige narrativer, hvor fortelleren selv inngår som person og aktør, noe de relaterte til å kunne være et utviklingsmessig sprang i denne perioden. Fordi narrativer blir skapt i samhandling med andre, er dette en aktiv og samskapende prosess hvor lytterens bidrag til produktet understrekes ved å gjenta og restrukturere hendelser og opplevelser gjennom dialog.

En aktiv og bevisst involvering kreves for å kunne sies være effektiv terapi med barn, noe som innebærer ”vurdere, velge, vise vei og influere”. Terapeutens innflytelse på opplevelsene barnet har om livet og relasjonene sine, og i tillegg opplevelsen av å bli forstått av viktige andre, vil kunne være avhengig av terapeutens kompetanse, hevder Mæhle:

”Terapeutens kompetanse gir seg til kjenne ved måten han støtter opp under barnets egne forsøk på å fortelle om eget liv og egne erfaringer på, ved måten han hjelper barnet til å tenke og snakke og handle forskjellig på, og ved måten han leder barnet og familien på, og ved retningen han loser dem i” (Mæhle i Øvreeide 2007:55).

Geir Lundby sier at narrativ kan oversettes med historiefortelling, det vil si at narrativ brukes som en metafor ”hvor vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historiene vi forteller om dem”. Videre sier han at: ”Et metafor er et billedlig uttrykk, et metafor muliggjør forståelse av noe annet gjennom noe annet” (Lundby 2003:23).

Lundby referer til Meyerhof og hennes arbeid med etablering av kunstige arenaer for hedrende seremonier (Lundby i Seikkula 2006), mens White bruker betegnelsen ”fora for anerkjennelse”. ”Her kan individet formidle den kunnskap de har om eget liv slik at fortellingene og gjenfortellingene kan bidra til ”tykke eller rike beskrivelser av folks liv”. Psykologen og familieterapeuten Kirsti Haaland sier at det kan ha stor betydning å introdusere andre som kan bekrefte en ny historie for personen, alt fra viktige personer til for eksempel en kose bjørn, ”hva ville kosedyret ha sagt om deg da du var barn”. Veksling mellom nye historier og handling vil kunne styrke identiteten. For å styrke den nyutviklede historien er det viktig med seremonier ”som kan oppgradere personen og personens historie om seg selv, dette vil forankre personens nye identitet utenfor samtalerommet”, mener Haaland (2005:110). Mennesker fører samtaler med seg selv ved å sette språk på sine opplevelser, som gjør at det blir en fortelling (a language of inner life). De inviteres til å bli forfattere i eget liv

ved å dele sin indre dialog med andre, for ved å fortelle den nye historien til en annen og kunne bli bekreftet, vil den bli virkelig, hevder Haaland.

White skriver at vi lever ”befolkede liv”, at identiteten vår dannes som et resultat av sosiale, historiske og kulturelle krefter. Våre selvnarrativer, selvbilde eller vårt internaliserte selv er ”et produkt av viktige andres stemmer i våre liv, slik sett en sosial konstruksjon” (Lundby i Seikkula2006:100). Epston påpeker viktigheten av å tydeliggjøre en families ”delt offerskap” fordi alle familiemedlemmene lider under problemets herjinger, hver på sin måte. Når det blir skapt avstand mellom folk og problemer, gis det andre og nye muligheter til å utforske alternative ”sannheter” eller historier(Lundby2003:131). Lundby kaller dette for ”nyskriving av historier”, mens White og Epston bruker betegnelsen ”eksternaliserende samtale”.

Lundby bruker betegnelsen ”bevissthetsskjerm” som kan gi økt bevissthet som varer over tid, mens White presiserer det viktige ved framføringsaspektene, eller ”forestillingen” ved fortellingene og gjenfortellingene. Meyerhof er opptatt av livet som en framføring av en tekst, og ikke livet som en tekst. Bruner hevder at uttrykk er konstituerende og formende, og da ikke som abstrakte tekster, men i aktiviteten som aktualiserer teksten. Det er i denne forstand at tekster må framføres for å erfares, og det som er konstituerende, er følgelig i denne produksjonen(Lundby i Seikkula2006).

3.8 Re-flektere=bøye tilbake

Modellen som Tom Andersen var med å utvikle fikk betegnelsen reflekterende team, fra fransk reflexion som har samme betydning som norsk refleksjon: ”man hører noe, tar det inn og tenker over det før man svarer”(Andersen 1994:24). Dette området utkrystalliserte seg også i arbeidet med familien fordi momo dukken, student og terapeut, veileder utgjorde et åpent reflekterende team. Dette for å prøve gi familiemedlemmene mulighet til å se mer enn det man ser, i følge Bateson. Gjennom vår reflekterende samtale håpet vi å kunne vekke tillive opplevelser og erfaringer, fordi det biologiske, psykologiske og sosiale bindes sammen.

3.8.1 Det er alltid mer å se

Bateson påpeker at vi ikke ser ting som noe i seg selv. Mennesket selv ser og beskriver bakgrunnen sin ut ifra forskjeller som å se, høre, lukte og smake. I en situasjon foretar man visse distinksjoner, og det finnes alltid flere muligheter, det er med andre ord alltid mer å se enn det man ser, hevder Bateson. Personen vil kunne bli stimulert til å foreta endringer av et ”bilde” under utvikling, slik at disse forskjellene vil kunne bidra til nye nyanser i et foranderlig bilde. Batesons berømte setning handler om ”en forskjell som gjør en forskjell”(1972:453 i Andersen 2006:26).

Bateson sier videre at en forskjell over tid er en forandring. Det er følgelig to forskjellige betydninger i Batesons bruk av ordet forskjell: Det ene er at noe kan skilles ut som forskjellig fra bakgrunnen og det andre er at en forandring er en forskjell over tid, forårsaket av en forskjell. Andersen skriver at ”den første form for forandring relaterer seg til en persons handling (atferd) når denne pålegges eller påføres utenfra. Den andre formen for forandring kommer innenfra når handlingens (atferdens) premisser, de aspekter som dreier seg om å vite og sanse, utvides” (Andersen 2006:36).

Denne andre formen for forandring opptrer når det fritt kan utveksles ideer mellom personene samtidig med at man sikrer beskyttelse av alles integritet. Nettopp under slike betingelser kan det oppstå nye ideer om å vite, sanse eller handle, eller nye ideer kan utnytte de muligheter som finnes i personens repertoar. Forandringer karakteriseres med utvikling og kan ikke forutsies, verken når det gjelder utfallet eller når forandringen vil kunne skje. I følge Andersen er det to slags forandringer, hvor den ene kan begrense og den andre kan utvide evnen til å beskrive og handle. Han er opptatt av hvordan vi kan skape et møte for gode betingelser som ”kan løse opp for den tilgjengelige latteren./../ og at utveksling av ideer med andre kan skape andre og nye former for latter som for eksempel når man maler, skriver eller synger” (Andersen 2006:37).

3.8.2 Det reflekterende team gir nye distinksjoner

Prinsippet er enkelt, sier Andersen i 2005: ”Når det lyttende teamet mottar fortellingen familien ønsker at de skal høre, blir teamet vanligvis berørt av historien. Det som skjer med dem når de blir beveget, for eksempel får en ide, et spørsmål eller en følelse, blir gitt tilbake

til familien. Fortellingen berører lytteren, og lytteren returnerer hva som skjer med han eller henne” (Sundet i Seikkula 2006:15).

Sundet skriver at den reflekterende prosess har en mulighet i seg til en overskridelse av egne forståelsesformer, og gjennom prosesser kan en deltagelse bringe noe nytt, og kanskje annerledes fra det opprinnelige perspektivet. Terapeuten konsentrerer seg om å motta hva den andre ønsker at han skal motta, dette er alle Den andres uttrykk som ord, smil, kroppsspråk, følelser, osv. Vi mennesker lever først og fremst som deltagere i forhold til andre i følge Sundet, og vi forbinder oss med andre gjennom hva vi gjør som deltagere. Vi informerer oss og andre ved hva vi uttrykker og dette skaper igjen mening. En sentral ide er at hva vi uttrykker også former våre liv og forståelse, da denne deltagelsen formes i det indre, vi in - formeres (Andersen 1992 i Ibid).

For store forskjeller gjør den forskjellen at en ”stenger av” og ikke går videre”, hevder Sundet(Ibid:22). Dette forteller noe om at det er de passe forskjellene som binder i en relasjon mellom terapeut og klient, det som er avgjørende er de svar som pasienten kan gi på forskjeller terapeuten presenterer. I den reflekterende prosessen er kropp, sansning og emosjonalitet sentrale aspekter, og Andersen hevder at utpusten bærer uttrykkene som ord og emosjonelle utløp. Kroppen vil sette grenser for hva som lar seg uttrykk, og hjelper personen med å holde det tilbake og på opplevelsesmessig avstand. Når dette skjer kan det å holde tilbake bli så sterkt at ordene forsvinner (Andersen 1997 i Ibid).

I arbeidet med reflekterende prosesser, er det de biologiske, det psykologiske og sosiale som bindes sammen, og mening vil i dette perspektivet få en opplevelsesmessig kvalitet ut fra blandingen av sanselige, emosjonelle aspekter. For” å si at noe gir mening, er aldri bare å formulere det språklig, men også vekke til live opplevelser og erfaringer”(Ibid:23).

Goolishian understreker et viktig prinsipp ved ” å lytte til hva folk sier, og ikke prøve å finne ut hva de egentlig mener”, tar terapeuten utgangspunkt i ordene personen bruker og byr fram. Anderson og Goolishian(1992) kaller dette en uforberedt, ikke vitende posisjon som bevisstgjør at terapeuten ikke kan binde den andre fordi språket har evnen til å skape. I dette perspektivet menes det at ”ved å la ekspertens tale komme i forgrunnen vil klientene skyves i bakgrunnen og den reflekterende prosess forstyrres”(Ibid:29).

Goolishian hadde mange gullkorn, et av dem var” Du vet ikke hva du har tenkt før du har sagt det”, og Andersen forteller at Tromsø gruppen forlot den tradisjonelle akademiske vei hvor teori settes før praksis ut fra blant annet dette perspektivet.

Andersen gir praktiske råd om at refleksjonene skal komme i en spørrende form, og at meninger skal unngås. En god refleksjon fra det reflekterende team vil inneholde ”i tillegg til hva du har tenkt eller gjort, ikke i stedet for hva du har tenkt eller gjort, har vi tenkt osv”. Det ble å gå fra et pålegg om noe bestemt, til å foreslå en mulighet, sier han (Andersen i Seikkula 2006:38). Andersen er opptatt av at de som snakkes med skal få uforstyrret tid, og han tenker at den snakkende først og fremst snakker til seg selv. Refleksjonene skal forholde seg til det som blir sagt i samtalen, og ikke fra en annen kontekst.

Det kan også hende at de som er tilstede snakker i munnen på hverandre, da blir det viktig å få tak i hvem som ”presser mest på for å snakke” (Ibid:40). Andersen er heller ikke opptatt av årsaker eller forklaringer, eller nye historier og løsninger: ”Alt det kommer av seg selv bare folk får lete seg fram gjennom sitt eget språk og sine egne uttrykk” (Ibid:41). For hvordan kan situasjonen eller de problemene som systemet legger fram beskrives utover hva som allerede er beskrevet? påpeker Andersen.” Vår forståelse på nåværende tidspunkt er at det reflekterende teams struktur gir dem som konsulterer oss, mulighet til å stille seg selv nye spørsmål når de lytter til teamet, og da foreta nye distinksjoner” (Andersen 2005:43).

I dette kapitlet har jeg beskrevet pionerer som bruker dukker i åpent spill eller i en scene. Dette relaterer til egen metode om hva vi gjorde sammen med familien i spill og samspill. Relasjonsforståelse setter fokus på individet i sammenhenger og relasjoner, fordi årsakssammenhenger er sirkulære og gjensidige. Svendsen utvider Bordins tre komponenter med ytterligere to punkter, så som barnets utviklingsmessige og kontekstuelle forhold. Hun velger å se den terapeutiske relasjon som et overordnet begrep, og videre allianse som en eller flere sider ved den terapeutiske relasjon. Gjennom narrativer konstruerer vi mening i hverdagslivet, hvor vi gjør rede for hvordan vår verden er og burde være. Andersen påpeker klientenes mulighet til å stille seg selv nye spørsmål når de lytter til det reflekterende teamet. Slik vi håper at små og store kan ha gjort når momo dukken reflekterte sammen med veileder, terapeut. Det neste kapitlet vil omhandle hva som skjedde i noen av møtene sammen med familien og oss, veileder, terapeut og student, momo dukke, da sett i sammenheng med de tidligere nevnte utvalgte teoriområdene.

4 FRA SCENEROM TIL TERAPIROM

”KISS OG PÅ GJENNOMSYN”

Disse ordene kan sies å være både et uttrykk for et overskuddsfenomen, og som en imøtegåelse med barnets verden. ”Keep it Simple, Stupid”, sier dukkespilleren Arne Mykle, og jeg får assosiasjoner til en ikke vitende posisjon hvor vi, veileder og student i all enkelhet formidler det narrative dukkespillet til familien. I stedet for ”På gjensyn” lar han Smørbukk si ”På gjennomsyn”, og jeg kommer i tanker om refleksjoner og en mulig ny forståelse eller klarhet gjennom en aktiv bruk av dukkene i og utenfor bordscenen for både liten og stor.

I scenerommet skjer det et sirkulært og gjensidig samspill, et gjensidig møte mellom publikum og dukkespilleren. Er det mulig å overføre denne erfaringen til terapirommet? Hvilken betydning kan bruk av figurer ha å si for den terapeutiske prosess, for det terapeutiske samspillet? I dette kapitlet fokuseres det på når teori og empiri møter hverandre, da i lys av tidligere nevnte teoretiske perspektiver som utkrystalliserte seg. Underveis i undersøkelsen, eller forskningen, var det foruten et terapeutisk drama og teaterperspektiv, det narrative, det reflekterende teams arbeid og relasjonsaspektet som vi fant spesielt interessant og sentralt i hvert eneste møte med familien.

4.1 Hvorfor lage egne dukker når man kan kjøpe

Psykologen Woltmann lagde selv hanskedukker til dukketeaterforestillinger for barne klientene sine, og som tidligere nevnt brukte også psykoterapeutene Anna Freud, Melanie Klein og Madelaine Rambert hanskedukker i sitt arbeid med barn. Men det er bare psykoterapeuten Hawkey som navngir egen dukkemaker.

Veileder og student diskuterte fordeler og eventuelle ulemper ved å lage egen dukke, selv om det å skulle velge en ferdig figur i seg selv kan være spennende. Av erfaring, etter å ha lagd dukker med skolebarn og barnehagebarn i neste 30 år, har det vist seg at barn ofte får en spesiell relasjon til egen lagd dukke. I tillegg har egen lagd dukke flere muligheter til å bli individuelt tilpasset størrelsen på hånden og armen til barnet, og følgelig lettere og bedre å styre. Noe som igjen kan virke motiverende gjennom opplevelsen av å lykkes eller beherske å bruke dukken bedre. Ved at barnet selv får velge farge på hud, hår, øyne, munn, dukkekjole og så videre, vil eierforholdet og eventuelle projeksjoner lettere kunne komme til uttrykk.

Woltmanns metode gikk ut på å observere og gjøre nedtegnelser av barnas oppførsel, reaksjoner og verbale ytringer under forestillingene. Vi kunne starte dette arbeidet allerede under prosessen med dukkelagingen. Samtidig som vi mener at dette første møte sammen med barna og foreldrene ga en positiv kontekst, fordi vi tok utgangspunkt i barnas egen uttryksmåte og ”kommunikasjonskanal”, barnas utviklingsmessige nivå (Mossige i Øvreeide 2007).

Winnicott sier at betydningen av å leke har fått en ny dimensjon, etter at han foretok en nærmere undersøkelse av overgangsfenomener. Hans undersøkelse innebar bruken av de første nyanserte utviklingsformer med overgangsobjekter eller metoder, og videre til menneskets evne til kulturell opplevelse i senere stadier (Winnicott 1990). Overgangsobjektet blir av han sett på som et symbol for bindeleddet mellom barnets indre subjektive virkelighet, og den ytre virkelighet av realiteter. Når barna og de voksne lager dukker sammen, vil de ut fra dette kunne oppleve at dukken både er et overgangsobjekt mellom meg og ikke meg, for i avstanden mellom disse to virkelighetene finnes ”det magiske rom”, ”the potencial space” (Winnicott 1990:117).

Da familien kom inn i terapirommet, sto det høye bordet sentralt plassert med isopor kuler til hoder på trestokker, fargerike stoffer lagt i en pen haug, flere farger tovet ull, blanke bånd, perler, paletter og annen pynt. Familien var blitt forespurt om de ville lage dukker, og hadde respondert svært positivt på forslaget som veileder hadde forespurt om på telefon for kort tid tilbake. Forventningene til dette ga seg tydelige utslag hos barna, som fokuserte på bordet og begynte løpe allerede fra døråpningen, noe som ble kommentert gjennom smil og latter hos foreldrene og oss. Schibbye påpeker at et familiemedlems væremåte ikke bare påvirker den (de) andre, men at man selv påvirkes umiddelbart ved den andres respons (2002). Slik vi kan si å ha fornemmet atmosfæren i terapirommet der og da ved å observere det som faktisk oppsto mellom barna, foreldrene og oss, er det nettopp dette sirkulære og gjensidige som var i ferd med å skje.

Vi hadde planlagt å bruke 45 minutter på selve lagingen før dukkene skulle prøves ut sammen med oss og i familien. På forhånd hadde vi spikket trestengene og gjort dem klare til å kunne limes inn i hodet ved å fjerne noe av innmaten i isopor kulene med en skarp kniv. Materialet forøvrig ordnet vi oversiktlig utover bordet, med god arbeidsplass til hver og en.

Ved å gjøre noe sammen, familien og vi, ved å være praksisorienterte og hjelpe hverandre med å lage dukkene, var vi allerede i gang med å forske med, og ikke på. Vår egen praksis var i fokus for en aksjon, en handling, og indikerte at noe skulle iscenesettes og prøves. (Woll, Eikeland, Skard Norsk sykepleierforbund 2009).

Jeg er av den oppfatning at den deltagende prosess antageligvis ikke ville kunne vist seg så tidlig i terapi forløpet ved kjøpte eller plukkete dukker fra en lekekasse. Det å skape på egenhånd en dukke, vil jeg hevde gir et spesielt utgangspunkt for relasjonsbygging. Stangdukker fåes forøvrig ikke kjøpt annet enn hos en dukkemaker til en vanligvis høy pris. Den engelske familieterapeuten Jim Wilson hevder at det er en god metode å la symboler representere mennesker eller relasjoner, fordi dette gir en følelse av lek som ligner de fantasi leker som er typiske for barndommens virkelighet(2001).

4.2 Espen maler dukken blå

Dukkelagingen ble instruert av meg, og familiemedlemmene kunne fortelle at det var deres debut som dukkemakere. Barna hadde ikke lagd dukke verken i barnehage eller på skolen. Familiemedlemmene ble bedt om å lage dukken slik de ser seg selv, eller kanskje ønsket å være, noe som førte til at Espen satte i gang å lage i høyt tempo: Hodet ble malt blått, håret av tovet ull ble valgt blått og stoffet til dukke kjolen ble plukket ut i blått. Med penselen fra den hvite hobbylakkflasken malte han små og runde, hvite øyne. Emma lot seg tydeligvis inspirere av mor, for dukkene deres ble seende ut som nesten to like terner fra eventyrene, mens far sin dukke etter hvert ble liknende på en indianer med pannebånd og rød hvit tovet ull på toppen. Da Espen oppdaget det, ville han ha hjelp av far til å være indianerdukke han også. Allerede under dukkelagingen prøvdes dukkene ut, både i spill med familiemedlemmet selv, eller i samspill mot og med en av de andre. Selv om både Emma og Espen hadde ønsket å etterligne mor- og far dukken, har dukkene deres likevel fått et eget personlig uttrykk, og kanskje det mest forunderlige av alt i forhold til familiens anliggende: Alle dukkene smilte! Kari var ikke tilstede i dag, men vil få anledning til å lage egen dukke neste gang mens de andre familiemedlemmene pynter på sine.

Ut ifra et fenomenologisk perspektiv utforskes menneskets levde erfaring ”innenfra og nedenfra”. Vanskelighetene for den enkelte i familien i deres egen livsverden vil framstå og bli behandlet slik medlemmene selv erfarer dette. Dukkelagingen var en praksis situasjon hvor

den enkelte i familien kunne uttrykke sine opplevelser, refleksjoner og etter hvert erfaringer fra et ”innenfra perspektiv”.

4.3 Momo dukken vil også bruke vimpelen

Momo dukken var plassert på toppen av bokhyllen i rommet og enda ikke presentert, ved siden av henne sto vimpelen i lilla, grønt og gult i en blomstervase. Det er momo dukken vi har planlagt skal snakke med familiemedlemmene når de har sine dukker fremme, i tillegg skal momo dukken utgjøre et reflekterende team sammen med terapeuten. Veileder er terapeut uten dukke, og når familiemedlemmene ikke bruker sine dukker, er det hun som skal intervenere. På denne måten skal vi både være et reflekterende team både når jeg har momo dukken fremme og uten momo dukken.

Ofte satte jeg momo dukken ved siden av meg, eller bak meg i stolen for å indikere skifte av posisjon eller rolle. Vi var bevisste på at det ikke skulle bli for mange stemmer i rommet som kunne skape forvirring, for allerede var vi dobbelt av familiemedlemmene med deres dukker og dobbelt av meg med min dukke, pluss terapeuten. Det skulle vise seg i løpet av møtene våre at denne strukturerte inndelingen ikke alltid ble gjennomført, dels på grunn av engasjement og dermed ivrig forglemmelse av avtalte roller, men også som en følge av min og familiens innlevelse i rollen av meg som momo dukke. Dette samsvarer med Bank Jensen (1969:33) som sier at dukkespill kan skape et dypt og intenst engasjement, akkurat som et vanlig teater, og at dukkespilleren ofte lever seg inn i det som spilles.

Innledningsvis i oppgaven ga jeg en beskrivelse av egen opplevelse ved det å være dukkespiller, hvor jeg fortalte om å kunne justere ordene, stemmen, tonefallet og at sensitiviteten min var mobilisert overfor reaksjoner og respons gjennom opplevelsen av å være min egen tilhører. Andersen spør hvordan vi kan snakke med hverandre og oss selv på en helt ny måte, og gjennom momo dukken og familiens dukker oppsto det en ny måte å snakke sammen på. Momo dukken ble en forlengende arm for uttrykket mitt, samtidig som jeg hørte min egen stemme på en annen måte, for momo dukken ga en følelse av å være ”både meg og ikke meg” i dette som Winnicott beskriver som det ”magiske rom”(potencial space) (1990:117).

Vimpelen ble en sentral figur i møtene våre, for både oss og familiemedlemmene. Den ble en projisert møteleder som regulerte en taler om gangen, noe som familien trengte å bli bevisst på å øve seg i. Når noen ble for ivrig, kunne vi hjelpe hverandre ved å gi vimpelen til den som snakket, men som oftest var den allerede grepet fatt i og holdt fram som et symbol på ”talerett”. Etter å ha sagt det man ville, ble vimpelen lagt på bordet eller midt på gulvet (når vi ikke brukte bordet), klar for neste person i ringen som ville si noe, enten av familie medlemmer eller en av oss. Vi brukte også vimpelen når vi som reflekterende team ville snakke sammen. Vimpelen ble på denne måten en slags eksternaliserende hjelper for kranqlingen som familiemedlemmene hadde vansker med å håndtere (Lundby2003). Aksjonsforskning starter ut ifra klientens spørsmål eller observasjoner, og det utvikles et samarbeid mellom forskere og klienter(praktikere) hvor en tilstreber å ivareta og utnytte den ulike kunnskapen som finnes imellom dem. Vimpelen gjorde at alles stemmer ble hørt og ikke avbrutt av en annen, i motsetning til slik som kranqlingen ble beskrevet, og at terapeuten og momo fikk uttalt sine refleksjoner uten avbrytelser tross aktivitetsnivå.

Vi valgte altså en samtaleform hvor momo dukken snakket til familiemedlemmene med deres dukker. Som tidligere nevnt var veileder terapeut uten dukke, og sammen utgjorde hun og momo dukken et reflekterende team. Enkelte ganger uten dukke, avhengig av om det var en samspillsituasjon med dukker eller ikke. Det viste seg også at denne planlagte modellen ikke alltid ble gjennomført, momo dukken ble brukt innimellom selv om familien ikke hadde dukkene sine framme. Momo dukken ble en sentral figur i møte med barnekulturen og ga en kontaktskapende trygghet som innbød til samspill, kanskje en type emosjonelt bånd slik barn ofte kan få til objekter fordi momo dukken framsto som en gjensidig anerkjennende hjelper (Anna Freud 1946 i Øvreeide).

4.4 Presentasjon av arbeidsmetoden, og spill rundt bordet

Fra eksempel 1

Vi serverte saft som et kort avbrekk etter dukkelagingen på 45 minutter, og før igangsettelse av neste sekvens. (Øvreeide video des2008, NFFF i Gamle Losjen Oslo). Barna var svært ivrige etter å prøve dukkene og kunne knapt vente, for i den korte saftpausen ble det spilt både på og under det høye bordet vi satt rundt. Ved hvert møte innledet terapeuten alltid med den samme introduksjon: Om hvordan vi har planlagt å jobbe ved at momo dukken skal snakke

med dukkene, og sammen skal hun og momo dukken, eller hun og jeg, snakke høyt om det som blir sagt og fortalt, og at familien er her for å prøve å få det bedre i familien sin. Som aksjonsforskere var vi aktive aktører i relativt tette dialoger med alle familiens medlemmer, nærmest som ”sokratiske klegger” å betrakte (NORAForsk2009).

Momo dukken var allerede hentet ned fra bokhyllen, og ble tatt fram fra stolsetet bak ryggen min som et overraskelses og nyhetsmoment. Dukken presenterte seg fra en sittende posisjon på bordet med blondemamelukkene stikkende fram under kjolekanten, og bak brillene vennlige, smilende øyne som henvendte seg til alle i familien. Som dukkespiller er jeg vant til å favne et ganske stort publikum og ikke bare de som sitter på første rad, og har trent meg opp til å ha noe jeg selv kaller for et utvidet blikk. Momo dukken grep vimpelen og fortalte både terapeuten og familien hvordan den var tenkt brukt og ga eksempler: ”Hvis du eller jeg har lyst til å si noe”. Vimpelen ble lagt midt på bordet så alle kunne nå den. Vi hadde på forhånd planlagt å be familie dukkene om å beskrive seg selv og at momo dukken skulle henvende seg til den yngste i familien først.

Raskt skjedde det at Espen og Emma skiftet navn på dukkene sine, Espen dukken ble til Ivar som var klassens beste med fotballtriks og Emma dukken fikk mors navn og hoppet tau. Barna sto på kne og spilte med dukkene oppe på bordet samtidig som de ga vimpelen vekselvis til mor og far dukkene og dro dem med inn i samspillet om hva de hadde gjort i dag. Når det var passende, grep momo dukken vimpelen og reflekterte og gjentok høyt sammen med terapeuten om det som ble fortalt. Sammen ga de en positiv konnotasjon om Ivar - dukkens fotballtriks, den projiserte mor dukkens hopping med tau, og foreldre dukkenes (mindre levende) beskrevne gjøremål. Den projiserte mor dukken spilte ut mot egen mor og fortalte om kranglingen i familien, spillet var virkelig energisk og skiftende. Med teaterstemme spilte Ivar dukken, alias Espen, og mor dukken, alias Emma, videre i dialog med momo dukken mens de beveget seg rundt bordet med dukkene, men var skjult selv.

Momo dukken var bevisst på å bevege eget dukkes hode og arm, og samtidig se på dukken hun snakket med på bordet. Som dukkespiller for åpen scene ser jeg alltid på dukken som jeg fører, for at barna skal se på dukken og ikke på meg som person. Dette ble umiddelbart annerledes i terapirommet, uten at jeg kan forklare det som annet enn et intuitivt skifte av perspektiv hvor det ble viktig å se på dukken til barnet, og samtidig ha et utvidet blikk som også favnet barnet selv. Filosofen Levinas skriver om hvordan ”Den Andre” møter meg som

”Ansikt” og kaller meg til ansvar, den andre er alltid ”annet-enn og mer-enn” og ”taler” til meg gjennom det ”absolutt andre og fremmede, og samtidig det nakne, sårbare og forsvarsløse ved menneskets eksistens” (Thommassen2007:197). På denne måten blir terapirommet av en annen karakter med en annen type ansvar for ”Den Andre” enn i scenerommet.

I den sirkulære prosessen i møte med publikum har jeg selv latt meg forføre til å spille med dukkene. I spillet er jeg selv blitt forført slik at publikum fanger opp min imaginasjon ved at de selv lar seg forføre. Det skjer noe imellom oss, en form for kommunikasjon gjennom å bli sett. Som terapeut med momo dukken på fanget har jeg latt meg forføre til å spille med dukken. Når jeg spiller eller bruker momo dukken, er jeg selv blitt forført slik at familiemedlemmene med sine dukker blir fanget av imaginasjonen og selv lar seg forføre både til å være med i samspillet og eget spill. Momo dukken selv lar seg gjensidig forføre i en sirkulær prosess av familiedukkenes spill. Jeg er av den mening at vi i vesentlig grad kan snakke om parallelle prosesser i scenerom og terapirom, fordi utgangspunktet i begge kontekster er barnets uttrykksmåte og kommunikasjonskanal.

Chambers(1997) sier at visuelle metoder kan bidra til en utjevning av høy og lav status, at oppmerksomheten lettere vil kunne samles og personene komme i bakgrunnen, fordi det er øyekontakten som bekrefter og vedlikeholder statusen da man som oftest snakker mot den med formell eller uformell lederposisjon (forebygging.no-Aksjonsforskning). Barna så for det meste på dukken sin når den snakket, og jeg lot familiemedlemmene hele tiden føre dukkene slik de selv ville uten instruksjon. Med unntak av min egen regel om at ”dukker som sloss har som regel ikke noe å si, og det er ikke en dukke verdig”! Det skulle vise seg unødvendig med repetisjon av dette til noens dukke. Rambert tillater at dukker blir ødelagt i terapien, mens Mykle er opptatt av at barnet i egen lekekode har mulighet for terapeutisk effekt ved kun symbolsk knusing, et syn jeg i stor grad deler med henne.

Rambert refererer i ”Children in conflict” til et åpent spill og ikke bruk av dukketeaterscene, uten å begrunne eller diskutere dette. Riktignok nevner hun at terapeuten kan se barnets gester, følelser, minespill og innlevelse med dukken når det spilles åpent. Rambert har et tosidig forhold til i hvor stor grad en terapeut skal gripe inn i barnets spill og påvirke handlingsforløpet i historiene de skaper. I første del av ”Children in conflict” advarer hun mot at terapeuten går inn og spiller selv i den innledende delen av handlingsforløpet, Dette fordi

det kan virke ødeleggende på barnets eget lekeuttrykk og det spontane forløpet som skal bygge på barnets egen tanke og impulsstrøm. Hun mener at det bare er dukkene og hvordan de skal brukes som skal vises barnet. Likevel gir Rambert eksempler på hvordan hun som terapeut velger ut dukker og starter fabelen for å lede barnet inn i et bestemt konfliktområde, for å kunne få fram momenter i leken relativt raskt som holdepunkter for en mulig diagnose. Da familiemedlemmene skulle lage egne dukker, sa vi at dukken skulle være dem selv eller en annen den enkelte kanskje ønsket å være. Rambert arrangerer spillet noen ganger slik at klienten spiller den dukken som skal representere barnet selv, noe Mykle er uenig i fordi hun mener barnet selv fritt må få velge etter egne intuitive behov for bearbeidelse i dukkespillet. Mykle er av den oppfatning at Rambert viser en selvmotsigelse når hun samtidig påpeker at terapeuten skal være tilbakeholden. Vi satte en retning med å fortelle familiemedlemmene om hvem dukkene kanskje skulle være, eller komme til å bli etter lagingen. Det at dukkene til barna raskt endret navn flere ganger, forteller om mulighetene som dukkepersonlighetene ga tross instruksjonen. Slik veileder og student observerte og opplevde det energiske spillet og fiksjonen, våger jeg tro at barna fulgte sitt behov for bearbeidelse gjennom stangdukkene. For øvrig er jeg enig med Mykle i viktigheten av at terapeuten bør være tilbakeholden.

I begynnelsen planla vi som oftest hvilke problemområder fra kranqlingen vi ønsket arbeide med, og da gjerne etter hva som var blitt spilt ut eller blitt fortalt om i forrige time. Momo dukken spilte dette ut eller framla tema fra en sittende posisjon på bordet, men også fra fanget mitt i henvendelse til familiens dukker, eller innledningsvis i en refleksjon sammen med terapeuten. Etter hvert lot vi også situasjonen være åpen slik at familiemedlemmene selv kunne komme med hva de ønsket ta opp eller dele av hendelser, synspunkter eller situasjoner. Hele tiden likevel med kranqlingen som en type bakteppe. En type bevissthetsskjerm, kaller Lundby det, som kan gi en ytterligere bevissthet som varer over tid og ha muligheter i seg til å gjøre en forskjell som Bateson hevder kan bli en forandring (2003).

Momo dukken ba i dette første møte om at dukkene i familien skulle beskrive seg selv, og det var da mor dukken, alias dukken til Emma, brakte fram kranqling i familien. Så godt som det energiske spillet utviklet seg, er jeg av den oppfatning at barnas egne lekeuttrykk ikke ble ødelagt eller hemmet i verken tanke eller impulsstrøm av momo dukkens innledning om å skulle beskrive seg selv. Derimot var spillet så skiftende, kraftfullt og godt at Emma og Espen dukken startet en dialog med momo på egenhånd, og jeg kunne kjenne igjen samspillet fra egne forestillinger, den sirkulære prosessen imellom oss: Det spiller!

Da møte gikk mot avslutning, ønsket vi å vite hvordan dukkene og deres spillere hadde hatt det i dag. Espen har tatt seg noen turer bort til vinduet i tillegg til å ha vært svært aktiv hele tiden, men dukken hans har også rukket å gi mor dukken et kyss! Emma dukken beveget seg rundt bordet og ga far dukken et raskt kyss, men da hun skjønnte at dukken skulle bli igjen i terapi rommet begynte hun å gråte. Vi lovet at dukkene skulle få bli med henne og familien hjem når vi ikke lenger skulle møtes her.

Svendsen sier at barnets villighet til å delta viser seg i barnets engasjement og faktiske utøvelse i terapitimene. Videre sier hun at det kan se ut som om det er terapeutens evne til å engasjere barnet i de terapeutiske oppgavene som varierer, og at dette engasjementet kan tilskrives den terapeutiske relasjonen (Svendsen i Øvreeide 2007). Samtidig knyttes barnet emosjonelt til terapeuten, når barnet engasjeres i det terapeutiske prosjektet. Vi vet at leken er viktig for begge barna på deres utviklingstrinn, at dukkene kan være en uttrykkskanal og et barnets ”språk” for både Emma og Espen. Utfordringen kan være å formulere og identifisere et hensiktsmessig fokus i et språk barnet forstår, sier Øvreeide. Det er derfor viktig at terapeuten bruker god tid til samarbeidet med familien og dialogen med barnet i en innledningsfase (2007). Dukkelingen ble etter min mening en arena for etablering av samarbeide og dialog mellom små og store i familien, terapeut, veileder og momo dukken. Leken har i seg selv en metaforisk kommunikasjon, hevder Øvreeide videre, i betydningen ”overføring” som i terapeutisk sammenheng dreier seg om å overføre mening. Hensikten med metaforer i terapi, sier Gydal (1998 i Øvreeide 2007) er at mening blir formidlet på en mer flertydig, indirekte måte enn gjennom ord innenfor mer kjente forståelsesrammer. Den metaforiske kommunikasjon vil skape spenning, nysgjerrighet, undring og være meningsbærende og menings skapende. Indianerdukkene og de tre fe-lignende prinsessene til familiemedlemmene, er sammen med momo dukken, veileder og student, en metaforisk kommunikasjon i den terapeutiske prosessen.

4.5 Dukkene bytter navn

Fra eksempel 2

Storesøster Kari var med og lagde egen dukke, mens de andre i familien pyntet på sine med øredobber, halskjeder og perler på pannebåndene. Som nevnt tidligere ble far og Espen

dukkene nesten seende ut som høvdinger begge to. Mor og Emma satte slør på sine dukker, og det var den voksne som hadde ideen, og barnet kopierte. Kari fikk hjelp av mor til å rette ut håret hun valgte, slik at nå hadde alle ”jentene” fått likt snorlignende, svart hår. Allerede da var spillet i gang innimellom laging og pyntingen. Espen dukken skiftet plutselig navn til Vebjørn, Emma dukken het nå Tea, og Kari ønsket kalle sin dukke for Elisabeth. Småsøsknene ville gjerne ha kontakt med momo dukken i spill med sine dukker og deres nye navn og ”identitet”. Jeg tenkte at dette som nå skjedde var en fortsettelse av forrige møtes dukkespill og at det var viktig å kunne møte barnas forventninger. Disse navnene på dukkene ble opprettholdt gjennom alle møtene våre videre hvor dukkene var med i spill og samspill. Barna protesterte om vi skulle glemme Vebjørn som var skolens beste fotballspiller, venninnen Tea eller Elisabeth. Etter en kort halvtime ble saft servert, bordet ryddet for plastikk duk og materiell, og alt lagt ned i en stor kasse med lokk.

Vi satt rundt det høye bordet, med vimpelen strategisk plassert midt på så alle kunne nå den. Etter forrige møte har veileder og student reflektert og planlagt plasseringen i rommet til dette møte. Espen krevde mye oppmerksomhet, så jeg brukte momo dukken mer i interaksjon med han enn med Emma. Veileder ble sittende ved siden av Emma og kom til å gi henne mest oppmerksomhet. Vi ønsket å tydeliggjøre farsrollen ved å plassere han og dukken ved siden av Espen og hans dukke denne gangen. Samtidig ville dette gi Espen anledning til å kunne hjelpe storesøster med laging av dukken sin, et bytte av søsknenes roller til daglig, tenkte vi.

På dette tidspunktet syntes terapeuten og jeg at det var best å sitte ved siden av hverandre for å kunne reflektere høyt sammen. Etter hvert kunne vi forandre på dette, og reflektere tvers over bordet eller hvor som helst i ringen uansett posisjon. Ved siden av meg hadde vi satt Emma og dukken hennes for at jeg skulle kunne spille mer mot henne denne gangen. Mellom Emma og storesøster hadde vi plassert mor og hennes dukke, både for å kunne hjelpe og trygge storesøster med hennes første møte og dukke lagingen, men også for at mor kanskje kunne la seg inspirere av det energiske spillet som Emma hadde vist forrige gang.

Espen hadde et øyeblikk tatt far dukken og spilt hans rolle forrige gang, noe som hadde gitt meg en ide om å la familiemedlemmene spille hverandre ved å ta perspektivet til en annen dukke alias en annen i familien. Ved å legge hver enkelt dukke på bordet etter planlagte posisjoner, fikk vi studert familiemedlemmene på en måte som etter min oppfatning er annerledes enn en plassering på selvvalgte plasser. Da vi etter hvert begynte å sitte i ring uten

det høye bordet, la vi dukkene til familiemedlemmene i hver enkelts stol alltid etter nøye planlegging og refleksjon forut for møte. I løpet av møte kunne små og store komme til å skifte plass eller stol på eget initiativ uten at vi blandet oss inn, alt etter hva som skjedde av spill og omrokkeringer i rommet.

Fronesis er et begrep Aristoteles skapte og representerer en kunnskapsform som består av praktisk fornuft og skjønn, dømmekraft og klokskap. En fornuftsaktivitet som gjør en i stand til å ta et velfundert valg av handling i mellommenneskelig praksis. Ingen håndbok kan fortelle oss nøyaktig hva som kan bidra til dette ene menneskets beste her og nå (Thomassen 2007) I et epistemologisk utgangspunkt finnes to klassiske læresetninger om hvordan en best kan oppnå kunnskap om sosialt liv. Den første er at en interaksjon ansikt til ansikt vil være den mest fullstendige forutsetningen for å ta del i et annet menneskes bevissthet i tilegnelsen av sosial kunnskap. Den andre er at for å tilegne seg sosial kunnskap må en kunne delta i et annet menneskes bevissthet. I våre møter med familiemedlemmene møtes vi som beskrevet i interaksjon ansikt til ansikt i terapirommet, og gjennom dukkespillene, samtalene og refleksjonene mener vi å ta del i familiemedlemmenes bevissthet.

4.5.1 Spillet. Hva er det beste med din familie?

Terapeuten innledet med samme introduksjon som ved det første møte, og gjentok det samme hver gang om måten vi skulle jobbe på og holdt fokus på hvorfor vi alle sammen, store og små møtes her i terapirommet: ”For at dere skal få det enda bedre sammen i familien deres”.

Momo dukken gjorde entre, som ved en forestilling med å se på ”publikum” før hun snakket, fortsatte med å hilse, beskrive og bekrefte hver enkelt dukke, særlig fikk dukken til storesøster Kari mye oppmerksomhet, nylaget som hun jo var! Deretter ønsket momo dukken å vite noe om hva dukkene alias familiemedlemmene syntes var det beste med sin familie. Espen så ut til å ville gripe vimpelen, men skjøv den fra seg med dukkestangen. Da tok far den raskt og fortalte at det beste med deres familie var at de kunne gjøre ting sammen. Jeg beveget Momo dukkens hode til å nikke som en responderende bekreftelse. Nesten alle dukkene hadde noe å fortelle om det beste med deres familie, bare mor dukken var noe tilbaketrunket, men barna, maste på henne for å få henne med i spillet på bordet. Far dukken grep vimpelen flere ganger. Han fortalte at han, far og moren var like glad i alle tre barna, og at han var veldig glad for å

ha ei så flott kjerring. Momo dukken ga korte bekreftende kommentarer, og lot samtidig dukkens kroppsspråk vise seg ved at jeg beveget på hodet, armen eller bare hånden hennes. Familiemedlemmene holdt dukken sin foran seg, eller lot stokken til dukken hvile på bordet mens den snakket eller ble snakket til.

Innledningsvis på møtene ble det repetert at terapeuten og momo dukken, eller veileder og student, ville snakke og tenke høyt sammen om det familiemedlemmene sa eller fortalte. Vi brukte ikke betegnelsen reflekterende team sammen med familien. Wilson anbefaler å bruke enkle ord, han oversetter fagspråk for å kunne nå fram til barnets forståelse tilpasset barnets alder. Det var et stort sprang i alder mellom yngste og eldste datter, som regel brukte vi et språk tilpasset den yngste i rommet, men kunne nyansere ved å gjenta hva vi sa på flere måter. Slik vi observerte, virket ikke dette problematisk for eldste datter. Spørsmål som kan gi en beskrivelse av livet utenfor terapirommet, kaller Wilson for en ytre ressurs og stilles for å kunne bli oppmerksom på barnets kompetanse områder. Ved å la dukkene alias familiemedlemmene fortelle om det beste ved familien sin, kom mange aktiviteter til syne som de likte å gjøre sammen eller alene i hverdagen eller på ferier. Emma dukken var den som brukte teaterstemmen sin konsekvent når dukkesamspillet var i gang, Espen dukken kunne også endre stemmen sin noe, mens far, mor og Kari beholdt sine vanlige stemmer.

4.5.2 Bytte av dukker og perspektiv

Momo dukken grep igjen vimpelen, og ba om at alle dukkene skulle flytte seg en plass til venstre og motta neste dukke fra familiemedlemmet ved siden av seg. Deretter fortelle hvem de skulle forestille, og hva denne dukken likte best med familien sin, før skifte av ny persons dukke fra neste familiemedlem. Vi ønsket å la dukkene uttale seg, bevege seg, holde eget tempo på å svare, eller muligens ikke velge å svare. Kanskje kunne det være lettere å si noe om hva de likte best å gjøre sammen i familien. Det skulle vise seg vanskelig å kunne svare på hva som var det beste med familien sin, ut ifra en annen dukkes perspektiv enn sitt eget. Når dukkene var gitt tilbake til rette eier, ønsket momo dukken å be eieren om å kommentere, om eieren mente det hadde stemt eller at det som ble sagt kanskje ga gjenkjenning.

Da vi på forhånd diskuterte hvilke spørsmål som skulle stilles, bestemte vi oss for å vedholde en positiv konnotasjon for å fokusere på at familien ønsket hjelp til å få det bedre sammen, i stedet for kanskje å øke problemet ved å tydeliggjøre det. Wilson mener at

terapeuten bør tilstrebe å gi barn og voksne et økt repertoar for bearbeidelse av vanskelighetene sine, men samtidig være oppmerksom på at egne terapeutiske oppfatninger om forbedringer eller årsaker ikke nødvendigvis er den eneste sannhet om problemet (2001:23). I terapirommet skulle det bli mange stemmer som utforsket sin egen konstruksjon av virkeligheten, med seks dukker i tillegg til familien på fem og oss to, var vi tretten tilstede i terapirommet. Den engelske psykoterapeuten Hawkey framhever spesielt den virksomme fiksjonsleken, samleken hvor barnet og terapeuten gjerne brukte to dukker hver og spilte i nær sagt hele terapi rommet. Noen ganger kunne Hawkey lage små spill hvor hovedfiguren hadde de samme problemene som barnet selv. Gjennom momo dukkens spørsmål ble det åpnet for at dukkene alias familiemedlemmene, selv kunne velge fortelle om deres opplevelse av problem områdene eller om det som var bra for familiemedlemmet. Da også i en variasjon fra en annen dukke, alias et annet familiemedlems perspektiv.

Som nevnt tidligere, mener Wilson, at terapeuten bør arbeide for å øke flere beretninger av handlinger og ord, som igjen kan gi barnet og den voksne et ytterligere repertoar for bearbeidelse av vanskelighetene sine. Imidlertid hva som er uttrykt, er ikke den eneste redegjørelse av situasjonen, hevder Wilson. Terapeutens ideer om forbedringer eller årsaker kan være gode dersom man ikke tror at dette er den eneste sannheten om barna eller familiens problem. Familien komponerer ord og handlinger gjennom beretningene sine, som igjen blir materialet til improvisasjoner mellom terapeuten(oss) og familiemedlemmene, noe som kan føre til at nye betydninger kommer til (Wilson 2001). Ved å bruke figurer, dukker i spill og samspill har vi som Wilson framhever, lagt til rette for å kunne øke beretningene av handlinger og ord ved at barna er blitt aktivisert gjennom å bruke leken, dere eget ”språk” Øvreeide (2007:84). Winnicott definerer lek som tilhørende mulighetenes rike, en metaforisk kommunikasjon som kan skape spenning, nysgjerrighet og undring (Gydal i Øvreeide 2007). Ved å delta i projisert lek i spill og samspill erfarte vi og opplevde, veileder og student, nettopp dette sammen med små og store i familien.

Vi, terapeuten og momo dukken, mottok dukkenes alias familiemedlemmenes fortellinger som de ønsket at vi skulle høre, og vi lot oss bli berørt til å komme med en ide, et spørsmål eller en følelse som ble gitt tilbake til familien via vår åpne refleksjon (Andersen 2005 i Seikula 2006). Vi vektla positiv konnotasjon og var bevisste på Andersens råd om i størst mulig grad å unngå ”i stedet for” og heller bruke ”i tillegg til”, men nevnte også at vi hørte at Emma dukken ikke likte krancling. En slik reflekterende prosess har en mulighet i seg til en

overskridelse av egne forståelsesformer, hevde Sundet, og gjennom prosesser kan en deltagelse bringe noe nytt og kanskje annerledes fra det opprinnelige perspektivet (Sundet i Seikula). Vi etterstrebet å følge det praktiske rådet til Andersen om at refleksjonene våre skulle komme i en spørrende form, meninger unngås og at vi skulle forholde oss til det som ble sagt i spillet, samtalen, og ikke fra en annen kontekst (Andersen i Seikkula 2006). Det reflekterende teamets åpne struktur ga mulighet for familiemedlemmene til å stille seg selv nye spørsmål når de lyttet til terapeuten og momo dukken. Noe som kan føre til nye distinksjoner (Andersen 2006).

Som nevnt tidligere ba momo dukken om at familie dukkene skulle forflytte seg en plass. Byttet av dukker utløste latter, og jeg tror at jeg fornemmet en annen type engasjement. Espen smilte da han fikk dukken til far i hånden og mor dukken, som Emma skulle styre, fikk umiddelbart mammastemme. Spørsmålet som ble stilt var det samme som i begynnelsen av møtet, men ble annerledes med en annen dukke i hånden enn sin egen. Med mamma stemme og mamma dukken i hånden fortalte Emma at det beste ”hun” likte å gjøre, var å rydde. Oppgaven var at dukkene skulle ta et annet perspektiv enn sitt eget, med en annen av familiemedlemmenes dukke i hånden. Emma klarte dette utmerket ut ifra fra sitt nivå som sjuåring, selv om det opprinnelige spørsmålet handlet om hva familiemedlemmene best likte å gjøre sammen, eller hva som var det beste ved familien deres. Momo dukken varierte posisjon etter hvilken dukke som snakket, og når hun responderte brukte jeg momo dukkens arm, hode og kropp til en tydeliggjøring av kommunikasjonen. Mor dukkens spill alias Emma, ble verken korrigert eller uttrykt som feil svar av momo dukken eller terapeuten. Andersen er opptatt av hvordan vi kan skape et møte for gode betingelser som ”kan løse opp for den tilgjengelige latteren/.. / og at utveksling av ideer med andre kan skape andre og nye former for latter, som for eksempel når man maler, skriver eller synger” (Andersen 2006:37). Etter min oppfatning ble perspektiv bytte et møte hvor familien sammen skapte andre og nye former for utveksling, noe som ga glede i stedet for mønsteret med kranglingen.

4.5.3 Samtale og refleksjon

I refleksjonen som fulgte mellom terapeuten og momo dukken gjentok vi og tydelig gjorde med spørsmål og kommentarer til hverandre om hva vi hadde hørt. Momo dukken var fremdeles i bevegelse og spilte mot terapeuten, da hun grep vimpelen for å fortelle om en ide.

Deretter ble momo dukken satt ved siden av meg i stolen, for på en måte å illudere at hun skulle høre på hva som nå skulle skje: Alle la dukkene sine fra seg på bordet, samtidig som foreldrene fikk beskjed om å flytte seg til en sittegruppe i andre enden av rommet.

Terapeuten ledet den videre samtalen nå som vi var uten dukkene. Barna ble spurt om hvordan de likte å spille med dukker, og om de trodde det er lettere eller vanskeligere å snakke med dukken i hånden. Småsøsknene på sju og åtte år syntes det var bra og gøy med dukkene, og tenåringsen sa at det var bedre å snakke når hun spilte eller bare hadde dukken i hånden.

Terapeuten intervenerte i samtale med barna ut fra hva dukkene, alias de selv hadde fortalt og sagt, etterfulgt av at terapeut og student snakket høyt sammen om hva som var hørt. Det var naturlig for meg å gripe vimpelen når jeg skulle si noe, slippe følelsen av å avbryte eller ikke komme til ordet. Kanskje kan det være en identisk opplevelse som barna og jeg har, siden de griper til vimpelen nesten som en automatisk bevegelse og kommunikasjonsform uten dukkene.

Neste skifte ble presentert som nok en ide, også denne gangen hadde jeg vimpelen i hånden. Umiddelbart var det som om vimpelen hadde fått en bestemt mening, et symbol på at noen ikke bare hadde noe å si, men at noen også ba om å bli hørt, ba om å bli lyttet til.

Denne gangen var det foreldrene som ble bedt om å skifte plasser med barna. På bordet hadde vi på forhånd lagt fram tegnepapir og fargeblyanter om barna skulle ønske bruke dette.

I prosessen som nå fulgte kom konflikten mellom far og Kari tydeligere fram, også hans følelse av tilkortkomning overfor hennes reaksjoner og at han ikke var hennes biologiske far. Det krangles dagen lang i familien, men mest mellom stefar og Kari, en smitteeffekt som viste seg gjennom småsøsknenes atferd. Kari hadde dukken sin med seg bort til bordet. Om det var tilfeldig eller et behov vites ikke, men nå satt hun med hodet bøyd og håret ned foran øynene og prøvde skjule at hun gråt. Småsøsknene satt stille og tegnet ved siden av henne, noen ganger reiste de seg opp og avleverte tegninger til oss voksne.

I den reflekterende samtalen fokuserte vi på at far hadde sagt at han var like glad i alle tre ungene, mon tro om Kari dukken og far dukken kunne snakke sammen? Kari hadde jo sagt at hun syntes det var lettere å snakke med dukken enn uten, og samtidig hadde far uttrykt ønske

om å bruke dukkene enda mer for å bli vant til uttrykksformen, kunne styre dem og spesielt mente han selv at det var viktig for Kari.

Småøsknene viste tydelig at de fulgte med i samtalen, for da det ble foreslått at de ikke skulle være med på samtalen neste gang, protesterte de. Ved avslutningen takket momo dukken for møte i dag, og i tillegg oppsummerte terapeuten avtalen for neste gang. Alle familiemedlemmene hadde sin dukke på hånden, alle dukkene skulle klemme og klemmes. Far klemte Tea, Espen alias Vebjørn var fortsatt Vebjørn, Kari smilte, mor smilte, Espen dukken ”gikk” over bordet og kysset mor osv. I avskjeden som fulgte etter at vi hadde reist oss fortsatte klemmingen også til oss terapeuter(uten dukker), og jeg tror å kunne kjenne på en glad og leken stemning i mellom oss alle sammen, store som små. Denne gangen kunne dukkene bli satt opp på bokhyllen igjen uten verken gråt eller protester.

4.5.4 Blikk er etikk

Vårt utgangspunkt for praksis er familiens behov, den ”andre” og ikke vår egen profesjonalitet, kunnskap, eller gode vilje. ”Forståelse begynner når noe henvender seg til oss”, sier Gadamer (Thomassen 2007:175). Det er dette den moralske praksisen forutsetter når vi som terapeuter åpner oss for den andres henvendelse, i en mottakelighet for hva familiemedlemmenes problematiske situasjon har å si oss. ”Blikk er etikk”, hevder Nortvedt (1998 i Thomassen 2007:176). Hva man ser etter av faglig art, er tett knyttet til det mellommenneskelige ansvaret og forpliktelsen om å ivareta hver og en av familiemedlemmene som et individ. En god praksisutøvelse overfor familien krever et bredt og variert tilfang av kunnskap som er vår del av et moralsk ansvar. I følge Ricour er kunnskapsutvikling ikke et spørsmål om forklarende eller forstående vitenskap, men et både og. Dette fordi i vitenskapen om mennesket kan aldri den overordnede værenshorisonten som menneskelivet er innskrevet i, tapes av syne. Når småøsknene formidler at de også vil være med til neste møte, følger vi deres ønske. Veileder og student var av den oppfatning at barnas engasjement i timen utgjorde en god nok forklaring, og kunnskapsmessig så vi at det ville være viktig å møte alle familiemedlemmene samlet. I et systemisk perspektiv handler det ikke om individet i seg selv, men om relasjonen imellom individene, altså familiemedlemmene våre.

Det er blitt hevdet at aksjonsforskeren gjennom sin aktive tilstedeværelse kan påvirke forskningsobjektene, særlig ved at de uttrykker en kunstig opptreden (Bjørndal i Tiller 2004). Aksjonsforskeres framgangsmåter blir av positivistiske ikke oppfattet som objektive fordi de er i et system som endrer seg under observasjoner. I samfunnsforskning er sosial påvirkning så komplekst at den ikke er kontrollerbar på noen fullstendig måte. Aksjonsforskning har en strategi med et uttalt ønske om å løse problemer så vel som å kunne fremme deltagerens læring ved å produsere kunnskap om de konstruktive endringsprosessene.

Ulike metodiske tilnærmingsmåter som reflekterer ulike epistemologier velges i arbeidet for å oppfylle aksjonsforskningens formål. Vår metode med bruk av dukker i samspill og spill, vil vi hevde å kunne bidra til øke engasjere små og store i familien, i motsetning til en mer tradisjonell samtaleform. Nestoren i norsk dukketeater, Agnar Mykle sier (1995 i Mykle 2006:53). ”En ting er barna, men legg merke til den voksne som har fulgt sin lille datter eller sønn til dukketeater forestillingen, og du vil se noe i den voksnes ansikt som du ikke hadde ventet å se”. Både terapeuten og jeg var av den oppfatning, som Wilson også hevder, at når foreldrene i familien vår kunne ta del i det lekfulle med dukkene, ville dette gjøre det lettere å finne broene mellom barnet og den voksnes verden; broen mellom våre små og store familiemedlemmer og kanskje også omvendt (Wilson 2001). Svendsen påpeker at det er et samsvar mellom terapiens mål og oppgave når det gjelder barn, og at dette ofte viser seg å være sammenfallende. Terapeutens oppgave blir å finne fram til hvordan en slik bro skal eller kan bygges.

Anderson spør seg hvilken relasjon vi verdsetter, og med momo dukken i hånden ønsket jeg å etablere en trygg og aksepterende relasjon hvor familien er den som kjenner hverandre og egne problemer best. Momo dukken, alias meg, lyttet til dukkene i familien, gjentok, bekreftet og sjekket ut at hun hadde hørt hva de sa. Den viten momo dukken fikk ble til i hennes forhold med dukkene, alias familiemedlemmene, og ble uttrykt og skapt i språket og dukkenes bevegelser. Anderson er i sin postmoderne samarbeidsorienterte filosofi opptatt av at ”et system bestående av individer står i forhold til hverandre gjennom språket”. Dette er i motsetning til et modernistisk syn hvor ”et system består av et individ, par eller en familie” (Anderson 2003:28,29). Ordene som ble uttrykt i samtale, spill og samspill av små og store, ble virksomme til de andre i familien gjennom språket.

Far dukken, alias far, uttrykte mest kranling med Kari dukken i familiens hverdag. Disse to dukkene hadde en avstand mellom seg fysisk, med Espen dukken i mellom seg. Far dukken

beveget seg like mye i brysthøyden til far som på bordet. Kari dukken gikk korte små skritt på bordet ut fra stolen Kari satt i. Emma og Espen reiste seg opp flere ganger og strakte dukkene sine mot en av de andre i familien. I sitt møte med klienter observerte Woltmann nøye. Han nedtegnet oppførsel, reaksjoner og verbale ytringer fra barna underveis i dialogen fra forestillingene han spilte. Dette materiellet ble vurdert viktig både som rent diagnostisk arbeid og i forhold til den videre terapiprosessen. I eget studie hadde veileder og student som regel etter hvert møte refleksjoner sammen, nedtegnelser ble gjort som igjen var sentrale i forberedelsen før neste møte med familien.

”En filosofisk antagelse er at den mening, betydning og virkelighet som vi tillegger oss selv og andre, er at erfaringene og begivenheten i våre liv er interaksjonelle fenomener, skapt og opplevd gjennom språket og handlingene med hverandre og oss selv”(Anderson 2003:27).

En eksternalisering og utforskning av ”kranglingen” ut fra denne filosofiske antagelsen i samspill med dukkene, alias familiemedlemmene i mellom, viste seg mulig ut ifra motivasjonen i familien. Dukkesamspillet må sies være bygd på en undersøkelse av familiemedlemmenes stemmer, hvor vi alle var opptatt av å ”skape” det man fant. Gjennom spill med dukkene ga det økt mulighet for å eksperimentere fram ”et mangesidet språklig konstruert selv, som skal sees i forhold til andre”(Anderson 2003:29).

Det å spille med en dukke i hånden kan gi mange uttrykksformer, som igjen kan gi oppdagelse eller konturer av et ”mangesidet konstruert selv”. Dukken kan stå, sitte, bøye seg, gjemme hodet, være glad, trist, overrasket, forundret og så videre. På et øyeblikk kan dukken endre uttrykket sitt og skape en forandring ut ifra en skapende dialog og samarbeidsorientert relasjon. Slik framsto særlig Emma dukken alias Emma og Espen dukken alias Espen i sin lekenhet. Momo dukken alias meg viste tillit gjennom bevegelser og stemme i et kreativt samspill med familiemedlemmenes dukker, og omvendt viste familiemedlemmene og deres dukker det samme i en gjensidig og sirkulær prosess.

4.6 Foreldrene og vi planlegger neste time, med dukkespill i bordteatret. Fra eksempel 3

Bateson hevder at det finnes en viss virkelighet i situasjoner som defineres som lek, eller i et terapiritual hvor man vet at konteksten er lek. Terapeutens talent til å inspirere og

oppretholde den lekefulle konteksten med agering og grensemarkering om lek- ikke lek, er svært viktig i følge Wilson. Bateson hevder etter en undersøkelse fra 1952, om forskjellen mellom handling og kontekstuelle handlinger, at i "som om" møte med barn kan vanskeligheter og problemer diskuteres med "late som lek" og dramatiseringer (Wilson 2001:116).

Momo dukken og veileder, terapeut, utnytter egen lekefullhet ved å trå inn i barnets verden gjennom å forandre kroppsbevegelser, holdninger, stemme og gester. Muligens var vi i stand til å forlate de begrensende sidene i vår voksnes holdning, noe som vil kunne medvirke til å gjøre kommunikasjonen lettere mellom barn og voksen, ifølge Wilson. Drama gir mulighet til å vekke et barns ressurser til live, sier han videre (Wilson2001).

Vi har i en egen time med foreldrene planlagt neste møte med store og små i familien, hvor spillet denne gangen skal foregå inne i et bordteater. Det er foreldrene som skal spille en leggesituasjon for barna, men det er mor som skal være far dukken og far selv skal spille med dukkene til barna i improvisasjonen. Vi bestemte oss for å kalle denne spilleformen for et Hverdagsteater, en betegnelse som ble flittig brukt når problemer fra hverdagen skulle dramatiseres i bordteatret. Ved at mor spilte far dukken i spillet fikk hun en opplevelse av utfordringene til far som spilte barnas dukker, samtidig ble barnas oppmerksomhet forsterket ved foreldrenes bytte av dukker. Ofte var det barna som sto for koreografien, eventuelt sammen med far, som viste seg ha mest å gjøre med det praktiske i hverdagen på grunn av morens jobbsituasjon på denne tiden. Det er en fordel, mener Wilson å utvikle en teknikk hvor alles blikk rettes dit hvor barnet står for koreografien, for både barn og voksne vil kunne oppleve at det er lettere å snakke mer åpent uten terapeutens øyne på seg.

I dette møte, som var familiens første med bordteateret, ble nye spilleformer innført. Etter den vanlige innledningen med terapeuten sin introduksjon og momo dukkens hilsen på familiemedlemmenes dukker, tok Espen vimpelen og spurte nysgjerrig hva bordteateret var for noe. Kari var forhindret fra å være med til denne timen.

Momo dukken, alias meg, ba Espen og Emma om å stå på hver sin side av teateret. Mamma og pappa skulle gå bak og ta med seg alle dukkene som nå var lagt på bordet, uten dukken til Kari som sto igjen på bokhyllen. Sammen med barna startet momo dukken å øve synge scenemusikk på oppadgående terser som en markør og stemningsskaper, som skulle synges

samtidig med at de åpnet sceneteppet for opptreden. I forestillingene mine har musikk en sentral plass, enten ved at jeg spiller selv på ulike instrumenter, eller bruker spesielt utvalgt musikk fra cd spiller. Jeg kan nesten ikke forestille meg en forestilling hvor musikk ikke er med, av en eller annen art. Fra første øyeblikk var barna ivrig med på dette og ventet til foreldrene sa ifra om at de var klare til å starte spillet med dukkene; først da gikk teppet opp med en forventningsfull ”trudelutt”. Når barna spilte, var foreldrene eller en av oss med som scenemestere og ”trudelutt” sangere. Denne prosedyren ble en vesentlig del av selve improvisasjonen og spillet, noe vi var sammen om å gjøre. Stith undersøkte i 1996, barns meninger om terapi, og det viste seg at en kombinasjon av samtale og aktivitet, eller samtale og lek, utpekte seg som det beste. Faktorer som empati og vennlighet fra terapeutens side viste seg også å være viktig ut ifra undersøkelsen. Dette for å kunne etablere en god arbeidsrelasjon med foreldrene og ha dem med i hvert et steg i arbeidet, noe som igjen var sentralt for barnets egen opplevelse av terapien (Wilson 2001).

Psykoterapeuten Hawkey (1948 i Mykle1998) forteller hvor raskt og ivrig enkelte barn grep hanskedukken, barn som tidligere hadde vandret hvileløse omkring i rommet. Den mest virksomme fiksjonsleken, hevder han, er ikke beregnet på publikum i noen som helst form. Hawkey gikk gjerne i samlek med barnet hvor de spilte med en eller to dukker hver ute i rommet. Noen ganger ønsket barna at han skulle spille forestilling selv, ikke bare være publikum. Da tok han gjerne utgangspunkt i de samme problemene som barnet hadde, og lagde små spill med dukkene om dette. Psykologen Woltmann spilte selv dukkeroller i de historiene barna utviklet i grupper eller individuelt, og spilte enten i en dukketeaterscene eller fritt rundt i rommet. På denne måten brukte han dukketeaterforestillingen som en terapeutisk kommunikasjonsform, og ikke bare i vesentlig grad barnas egen lekeprosess med dukker. Psykologen Rambert valgte gjerne ut dukker og startet fabelen for å lede barnet inn i et bestemt konfliktområde, men framhevet at spillet måtte arrangeres slik at klienten spilte dukken som skulle representere barnet selv.

Momo dukken, alias meg, var i samlek med barna og foreldrene selv om hun var utenfor dukketeater scenen, momo dukken satt alltid på fanget mitt og fulgte nøye med. Foreldrene mente at Espen aldri hadde snakket så mye noen gang som med dukken i hånden eller i bordteateret. Ved denne nye spilleformen ble alle integrert på en annerledes måte, gjennom å åpne sceneteppet, følge med på improvisasjonen og klappe mens sceneteppet ble dradd igjen. Det var de samme to som åpnet og lukket sceneteppet ved samme improvisasjon,

en type jobb som ble tatt på alvor. Det var knapt noe spørsmål om hvorfor momo dukken ikke var med og spilte, hun var jo likevel integrert i samspillet på sin måte, tenker jeg.

Dersom familien hadde hatt færre medlemmer, eller i møte med barnet alene, kunne jeg gjerne spilt sekvenser alene eller i samspill med barnet. I møtene våre ble den beskrevne spilleformen valgt, slik at alle i familien fikk komme fram med spillet sitt og samspillet i projisert lek. Det kommunikative i leken er det viktigste i terapi, hevder Øvreeide (2007). Det var familiemedlemmenes anliggende som var utgangspunktet for improvisasjonene, og problemområdene kjente familiemedlemmene best til selv. I den etterfølgende refleksjonen kunne student og terapeut samtale høyt om hva som var kommet fram fra dukkene under spillet. Wilson påpeker at terapeutens ideer om forbedringer eller årsaker kan være gode, men bare dersom man ikke tror at dette er den eneste sannheten om barnet eller familien. Anderson foreslår at det verken fokuserer på individ eller familie, men på personen i relasjonen (2003). Derfor stilte vi i refleksjonen gjerne spørsmål ved å peke på alternative måter å organisere for eksempel leggingen barna seg imellom, spørsmål med i tillegg til og ikke i stedet for.

Improvisasjonen med far dukken styrt av mor, og Espen, Emma dukken spilt av far, vakte latter og stor interesse. Senere i timen ble det etterfulgt av småsøskenenes spill over samme problematikk med egne og foreldrenes dukker. Etter hver eneste spill innførte vi en hedrende seremoni uavhengig av om det var voksne eller barn som hadde spilt i bordscenen. Vi som hadde vært tilskuere applauderte dukkeførerne fram foran scenen og dukke spillerne tok imot applausen ved å bukke eller neie på profesjonelt vis, akkurat på samme måte som ved en offentlig forestilling. Lundby referer til Meyerhof og hennes arbeid med etablering av kunstige arenaer for hedrende seremonier, mens White bruker betegnelsen ”fora for anerkjennelse” for dette som vi innførte (Lundby i Seikkula 2006:98,99). Momo dukken klappet noen ganger, mens andre ganger vekslet jeg med egen klapping og med hendene til momo for å gi en sterkere applauderende lyd. I likhet med momo dukken og meg, lot terapeuten seg rive med av engasjementet og det som oftest gode spillet som familie dukkene alias familiemedlemmene utførte. Latteren og jubelen kunne sitte løst, og det er vår oppfatning at leken, mangfoldet og variasjonene ved spilleformen knyttet oss sammen i et særegent emosjonelt bånd.

Øvreeide og Hafstad er opptatt av hvordan barnet som klient sammen med foreldrene kan få plass til å uttrykke seg selvstendig og ut ifra faktiske erfaringer. Svendsen påpeker også

maktulikheten mellom foreldre- barn, og mellom terapeut- barn (Øvreeide2007). Ved å bruke dukkene i spill og samspill åpnet vi opp for at alle familiemedlemmenes stemmer kunne bli hørt og at foreldrene fikk mulighet til å se gjennom barnets atferd og samtidig åpne opp for at barna kunne se gjennom deres egen atferd. I en utviklingsstøttende prosess skal den voksne berøres av barnets behov og kompetanser, hevder forfatterne videre. Hverdagsteateret med spill og samspill av leggeproblematikken, ble etterfulgt av en samtale mellom store og små, hvor vimpelen var i flittig bruk. Momo dukken satt på fanget mitt, selv om dukkene til familiemedlemmene var blitt lagt igjen bak bordteatret. I enda en spillesekvens hvor Espen og far spilte en fotballkamp som skulle være samme ettermiddag, lot jeg momo dukken kommentere etterpå.

Da barna satte seg for å tegne, mens vi snakket med foreldrene og reflekterte åpent, satte jeg momo dukken ved siden av meg i stolen. Først da alle dukkene skulle si adjø til hverandre, noe som ble gjennomført på hvert møte, kom hun fram igjen og ble plassert sittende på bordet for å kunne takke hver enkelt dukke for i dag. Som ved foregående møter ga alle dukkene hverandre klemmer, gitt i en lett og trivelig stemning, før de ble overtatt av oss og satt opp på bokhyllen til neste møte.

Det har vært forsket lite på relasjonen mellom foreldre og barnets terapeut når foreldre involverer seg i barnets terapi. Dette til tross for kunnskap om et positivt behandlingsresultat ved foreldres forståelse og støtte av barnets deltagelse i terapiprosessen. Arbeidsalliansen mellom terapeuten og barnet er derfor ikke et dyadisk fenomen. Indirekte vil ulike tredjepersoner alltid være tilstede i relasjonen mellom ”den Første” (meg) og den Andre(deg)”, sier Øvreeide og Hafstad. I et triadisk perspektiv vil fenomener som oppstår i en dyade kunne bli bedre forstått. Derfor er det viktig at foreldrene, det tredje Ansikt for barnet, konkret er til stede i terapiprosessen. På tilsvarende måte er barnet til stede som det Tredje Ansikt for den voksne ved samtaler om deres ansvar og erfaringer vedrørende det å være foreldre. I dukkespillet, enten åpent på bordet, i dukketeateret, i refleksjoner eller samtale har både barn og foreldre vært til stede i hverandres terapiprosesser.

I improvisasjonene spilte både barn og foreldre ut sine erfaringer, og vi var medsubjekter i forhold til samme saksforhold, Vi var i en tre - leddet relasjon, lik det filosofen Skjervheim beskriver som ”hvor den ene påstår noe, vender jeg oppmerksomheten mot det som sies og lar meg engasjere av hans problem” (Thomassen 2007:154). I en to - leddet relasjon ville vi ikke

latt oss engasjere av det som ble sagt eller spilt med dukkene verken i eller utenfor dukketeateret, bare konstatert hva som faktisk ble sagt og gjort. Fordi familien har latt seg engasjere og viet oppmerksomhet til samtale og dukkespillet har de anerkjent hverandre som subjekter, personer som tenkende og villende vesener.

Filosofen Dilthey hevder at vi ved å studere menneskelivets uttrykksformer kan komme til en forståelse av livet selv, en felles menneskelig livs opplevelse. Livet ytrer seg i synlige kulturuttrykk og gjennom fortolkninger vil vi nå fram til en forståelse av menneskets indre opplevde erfaringer av livet. Dynamikken mellom det indre og ytre begrepsparet vil danne utgangspunkt for forståelsen. Denne dynamikken konkretiserer Dilthey gjennom dimensjonene opplevelse, uttrykk og forståelse. Vi kan forstå andre menneskers opplevelser fra deres livsytringer, men samtidig er det den felles sammenhengen som gjør det mulig å kunne forstå disse, da med utgangspunkt i egne opplevelser. I dukkespillet og samtale med familiemedlemmene kom egne opplevelser til syne og uttrykk, enten i dukketeateret eller med dukkene i hånden i åpent spill. I følge Gadamer vil helhet(opplevelse), del (uttrykk), ny helhet(opplevelse) ut ifra den hermeneutiske sirkelen gi en forståelse på grunnlag av en fellesmenneskelig historisk sammenheng. Etter vår oppfatning har familiens anliggende blitt gitt mulighet for forståelse og innsikt gjennom veksling mellom rollene tilskuere og dukkespillere (Thomassen2007).

4.6 Hverdagsteater med gule lapper

Fra eksempel 4

Vi møttes igjen etter et lengre opphold, bordet midt på gulvet var tatt bort og familiemedlemmene på fem hadde satt seg med dukkene sine i hånden. Sammen med terapeuten og momo dukken, alias meg, utgjorde vi en hestesko, med dukketeatret klart i åpningen. Vimpelen lå klar på gulvet så alle lett kunne nå fram til den. Til tross for at vi ikke hadde møttes på en stund, var kontakten der umiddelbart. Schibbye hevder at vi alltid observerer den andre i et gjensidig samspill med oss selv, og for å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner (2004). Jeg er av den oppfatning av at det var nettopp hva som skjedde mellom familiemedlemmene og oss, veileder og student, terapeut og momo dukken.

.

Det var morgensituasjonen som denne gangen skulle dramatiseres med dukke spill. Kari, Espen og Emma spilte hverdagsteater med dukkene sine fra en morgensekvens som for dem opplevdes kranglete og vanskelig. I en etterfølgende samtale kom det fram at far måtte være med i spillet. Kari valgte å sitte og se på spillet, men fulgte nøye og engasjert med på rutinene og replikkene som ble spilt ut, eller de heller manglende rutinene for en ok morgensituasjon. Med momo dukken fortsatt på fanget ble morgen situasjonen gjennomgått i detalj sammen med alle familiemedlemmene. Vimpelen var i flittig bruk, og Kari fikk sagt ifra hvordan hun kunne ønsket å ha det. Lillesøster hadde en ide og regi på eget hverdagsteater og spilte alene sin opplevelse av morgen situasjonen med forførende teaterstemme og bruk av familiemedlemmenes dukker. Kari avbrøt Emma dukken i spillet, noe terapeuten og momo dukken nær sagt aldri gjorde. Rambert kunne korrigere eller bryte inn i fabelen, noe som Mykle reagerer på da hun mener barnet skal slippe innblanding i sin fiksjons verden. Nok en samtale fulgte med utgangspunkt i spillet til Emma, alle familiemedlemmene hadde dukkene sine framme, og brukte vimpelen for å kunne ta ordet akkurat som momo dukken selv. Selvforståelse og den sosiale posisjon kan bli truet når barnet viser problemer, sier Øvreeide (2007:132), og hevde at på denne måten kan de voksne komme til å kommunisere mer om egen selvforståelse enn barnets behov. Ved at far var ønsket med i spillet av barna, fordi morgenritualet var hans oppgave, ble det problematiske morgenkaoset tydeliggjort i dukkespillet. Jeg er av den oppfatning at årsak og skyld for kranglingen kunne framstå mer nyansert for alle familiemedlemmene etter denne improvisasjonen.

Som ved tidligere møter ba terapeuten om at barna satte seg ved et annet bord med tilgang til tegnesaker. Momo dukken ble plassert i stolen ved siden av meg denne gangen, og dukkene til barna ble satt igjen på stolene deres. Mens terapeuten og student reflekterte høyt, kom ideen om å spille hverdagsteater etter gule lapper, og i samarbeid med foreldrene satte vi opp en plan for morgen situasjonen. Barna fikk hver sin gule lapp og sammen med far, som var primus motor i denne situasjonen, ble morgensituasjonen spilt ut i et spill og samspill med en helt annen ro enn ved forrige spill om samme situasjon. Da far og Kari spilte sin sekvens, nærmest hang Espen over åpningen i dukketeater scenen og lot seg forføre i fiksjonen.

I den etterfølgende evalueringen, hvor alle som avslutning av møtet hadde dukkene sine framme, spurte momo dukken om hvordan dukkene, alias familiemedlemmene hadde hatt det i dag og om de trodde det kunne bli litt bedre nå. Anderson hevder at "et narrativ ikke bør forstås i bokstavelig forstand, men heller sees på som en dagligdags fortelling, en måte som den enkelte tilrettelegger sitt liv på" (2003:264). Store og små i familien har alle sine narrativ å

fortelle om, dette kom spesielt tydelig til syne i spill og samspill. Narrativet konstruerer opplevelser, sier Anderson videre, samtidig som det er via narrativet at vi kan forstå opplevelsene våre. Vi konstruerer og organiserer historiene våre og deres betydning med språket, dessuten får formuleringene og handlingene våre betydning gjennom ordene. Bruner mener at ”barn tidlig lærer å organiserer sine erfaringer narrativt gjennom historier de hører og lærer å fortelle” (Anderson:265). I Hverdagsteatret ble narrativer spilt ut som små historier framfor forskjellig ”publikum” sammensetninger, avhengig av hvem som var bak eller foran bordteatret fra familien, i tillegg til veileder, terapeut og student, momo dukke.

I en norsk undersøkelse ble relasjonelle forhold framhevet som viktigst av Hansen og Toverud(2002), og da uavhengig av teoretiske preferanser hos terapeutene. I en klientsentrert modell vektlegger terapeuten en ubetinget anerkjennelse som en validering av klientens selvfølelse. Scaffolding (stillasbygging) er en terapeutaktivitet i den egopsykologiske modellen som vektlegger tilrettelegging for utvikling, og som gjennom terapeutens aktive holdning engasjerer barnet til aktiviteter som kan gi bedring av barnets psykologiske funksjoner og muligheter. Barn er avhengig av en aktiv deltagelse med en mer trent partner for å kunne lære nye psykologiske funksjoner. Imitering i seg selv er ikke nok i følge Svendsen (Øvreeide 2007). Innenfor disse modellene blir relasjonen, i form av støtte, betraktet som nødvendig og tilstrekkelig betingelse for endring. Terapeuten og momo dukken, alias meg, har fokusert på en validering av familiemedlemmene, og da med særlig fokus på barna. Vi har vært aktive deltagere med og uten dukke og engasjert barna med dukkene og dukkespill for om mulig å kunne bedre hverdagen deres og utforsket muligheter for andre løsninger enn kranling.

Barna kom oss i møte, blide, opplagte og ga oss klemmer straks de var kommet inn på kontoret. Dukkene var lagt ut på stolene og plassert i rekkefølge i hesteskoen slik vi hadde reflektert oss fram til, veileder og student. Bordin (1979) deler allianse opp i tre komponenter Den første er enighet om terapeutiske mål. Den andre deltagelse i terapeutiske oppgaver. Den tredje er utvikling av emosjonelt bånd. Svendsen mener at punktene i tillegg må utvides til å gjelde: Som et fjerde punkt barnets utviklingsmessige forhold. Et femte punkt med kontekstuelle forhold. Hun mener dette i større grad kan belyse hvordan allianse har muligheter til å utvikles mellom barn og terapeut (Svendsen i Øvreeide2007). Jeg har flere ganger hevdet at dukkespill må sies å være barnets språk utviklingsmessig, og derfor egnet som verktøy i terapi med familier og barn. Bordin tar ikke med barnets utviklingsmessige

forhold i sine tre komponenter, heller ikke kontekstuelle forhold som gjennom vårt arbeid viste seg viktig for å kunne bygge allianse med små og store. En arbeidsallianse mellom terapeut og barn avhenger, i følge Svendsen, like mye av foreldrene og hvordan de involveres(2007). Vår familie har tre barn i møte med oss, veileder og student, eller terapeut og momo dukke. Det er en utfordring for terapeuten, mener Svendsen, å kunne forholde seg til barns ulike utgangspunkt for inngåelse av allianse. Hun hevder det er terapeutens kreativitet, fleksibilitet og kunnskap som vil påvirke hvordan alliansen kan la seg utvikle sammen med det enkelte barnet. Strupps (1986) definerer ”psykoterapi som en systematisk bruk av den menneskelige relasjon med det formål å skape endring” (Øvreeide2007:74). Empati, bekreftelse og omsorg er sentralt i møte med klienten i terapi, noe vi etter egen oppfatning ikke hadde vanskeligheter med å gi til alle i familien og dukkene deres, alias familiemedlemmer.

Svendsen mener det trengs ytterligere bevisstgjøring og kunnskap om alliansebyggende atferd hos terapeuter. Essensen i alliansen er forventningen om at terapeuten skal være en hjelper. Barna i vår familie hadde en opplevelse av et hjelpebehov, dersom dette ikke hadde vært tilfelle ville utfordringen vår vært å skulle skape en situasjon hvor terapeuten kunne oppleves som hjelper likevel, for eksempel med flere og ulike narrativ spilt ut med dukkene og i bordteateret. Svendsen velger å betrakte den terapeutiske relasjon som et overordnet begrep, og allianse som en eller flere sider ved den terapeutiske relasjon (Øvreeide2007). Når barn er klienter, hevder Svendsen at de ulike komponenter hos Bordin ikke kan sees uavhengig av hverandre. Kommunikasjonen foregår på barnas premisser og det er ikke hensiktsmessig å skille terapeutiske mål og oppgaver når det gjelder barn. Som eksempel nevner Svendsen et terapeutisk mål som å bygge bro mellom foreldres og barnas verden, der vil oppgaven være å finne fram til hvordan en bro kan bygges. De terapeutiske oppgavene vil i arbeid med barn ofte henge sammen med målformuleringene. Det terapeutiske målet i familien er som nevnt tidligere å få slutt på eller redusere kranglingen. På denne måten må den terapeutiske oppgaven bli hvordan vi kan arbeide med dette sammen med familiemedlemmene og dukkene deres.

Wilson syntes det er vanskelig å beskrive hva som er hans eget bidrag til det som skjer i møtene. Som Andersen karakteristisk skriver ”De eneste øynene man ikke kan se med er sine egne” (Wilson2001:10). Elliot hevder nødvendigheten av en refleksiv holdning hos aksjonsforskeren om hvordan egen tilstedeværelse mulig påvirker handlingene, også når det

gjelde egne antagelser og verdier. Andersen påpeker at det er viktig for Wilson å være en forsiktig hjelper, slik at de som står rundt skal kunne høre og forstå behagelige og ubehagelige uttrykk fra barnet fordi innholdet har en mening. Gjennom spillet med Hverdagsteatret, som vi har valgt å kalle improvisasjonene fra hendelser i familien, har både små og store familie medlemmer brakt fram mange uttrykk fra disse episodene. Dette samsvarer med det Wilson presiserer kan være betydningsfullt å lete seg fram til.

Jeg er av den oppfatning, og mener å ha erfart i løpet av disse nesten tre årene sammen med familien, at spillet med dukkene har muligheter i seg for flere nyanser og ”tykkere historier” enn bare tradisjonell samtale. I fora for anerkjennelse kan familiemedlemmene formidle i spill og samspill den kunnskap de har om eget liv, slik at fortellingene og gjenfortellingene kan bidra til ”tykke eller rike beskrivelser av folks liv”, sier Lundby (Seikkula 2006:98,99). Haaland hevder at det kan ha stor betydning å introdusere andre som kan bekrefte en ny historie for personen, alt fra viktige personer som for eksempel en kose bjørn (Haaland 2005:108, 109). Familie dukkene må kunne sies å ha bekreftet nye historier og aspekter ved hverandre i spill og samspill gjennom møtene over tid.

Mæhle vektlegger det narrative som sosial aktivitet der mening skapes i samspill mellom forteller og tilhører, og når barn lærer å organisere og skape mening av sine erfaringer står narrative prosesser sentralt. Mellom 6 ½ og 8 år fant Hudson og Shapiro(1991) en klar økning i personlige narrativer hvor fortelleren selv inngår som person og aktør. Fordi narrativer blir skapt i samhandling med andre, er dette en aktiv og samskapende prosess hvor lytterens bidrag til produktet understrekes ved å gjenta og restrukturere hendelser og opplevelser gjennom dialog (Øvreeide 2007).

Jeg er av den oppfatning at Wilson kan være på rett vei, når Andersen i forordet til boka ”Barnets røst” framhever utviklingen hans i familierapi med barn, fra mennesketeknikk til menneskekunst. Jeg spør meg selv om det var dette nestoren i norsk dukketeater Agnar Mykle forsto kanskje allerede i 1969 da han karakteristisk uttalte: ”Dukketeatret kan være selve perleporten på jord, det kan være historien om å la de små barn komme, hindre dem ikke”. Videre vil jeg slutte meg til Mykle som påpeker at en dukke aldri kan få nok applaus, og vil legge til at det faktisk må gjelde enten man er i scenerommet eller terapirommet. For det er jo dette jeg vet av erfaring at en dukke må være flink til: Å klappe i hendene, bukke, neie og ta imot applaus.

5. NÅR SCENETEPPET TREKKES IGJEN

I forskningen av ”dukke som verktøy i terapeutisk samtale med foreldre og barn”, har problemstillingen vært å utforske en mulig overføring av et sirkulært, gjensidig samspill fra scenerom til terapirom, og hvilken betydning dukke i forskjellige posisjoner kan ha å si for den terapeutiske prosess og for det terapeutiske samspillet.

5.1 Trådene samles

Momo dukken, alias meg, viste seg å bli sentral i arbeidet med familien, både far og terapeuten kalte meg momo flere ganger og foreldrene kunne fortelle at barna snakket om momo dukken hjemme. Vi erfarte det betydningsfullt å bruke en figur, en dukke som barna så vel som de voksne, kunne oppleve fiksjonen og relasjonen sammen med. Ved å lage egne dukker fikk små og store en spesiell relasjon til egen dukke, spill og samspill. Det reflekterende teamets åpne struktur ga mulighet for familiemedlemmene til å stille seg selv nye spørsmål når de lyttet til terapeuten og momo dukken. Hun ble en figur, en stemme som sammen med familiemedlemmene og veileder, terapeut, kunne være med å konstruere en annen mulig historie, et annet narrativ. En veksling mellom historier og handling vil kunne styrke identiteten, hevder Haaland, for å styrke den nyutviklede historien er det viktig med seremonier som kan oppgradere personen og personens historie om seg selv, og kunne gi ny identitet utenfor samtalerommet (Haaland 2005). I dukkespillet ble handlinger synliggjort; Espen dukken og far dukken spilte en fotballkamp som skulle være samme ettermiddag, og Espen selv viste tydelig at han var stolt og glad, mor fikk en god klem da han satte seg på fanget hennes et øyeblikk. Slike øyeblikk vil vi kalle ”gullkantete”, og disse var det flere av. Kanskje dette var en av årsakene til at familiemedlemmene kom igjen til timene, at de opplevde å få hjelp med det som Bruner sier: ”tekster må framføres for å erfares, og det som er konstituerende, er i denne produksjonen” (Lundby2003:102). Vi mener, slik Wilson også hevder, at foreldrenes lekefullhet gjorde det lettere å finne broene mellom de voksnes verden og barna, kanskje også omvendt. I dukkespillet, enten åpent på bordet, i dukketeatret, i refleksjoner eller samtale har både barn og foreldre vært tilstede i hverandres terapiprosesser.

Som profesjonell dukkespiller er det en betingelse at jeg sammen med dukkene mine kan forføre publikum, for hvis jeg ikke kan klare dette vil forestillingen min bli lagt død. For meg handler det om å fange tilskuerne, holde dem med meg igjennom forestillingen fra begynnelse

til slutt, og kanskje enda lenger. Fange barnet eller den voksne i øyeblikket, og i en forlengelse hvor inntrykkene kan leve videre. Da tenker jeg at publikum er forført til å bli med meg inn i den fiksjonen jeg innbyr til.

I den sirkulære prosessen i møte med publikum har jeg selv latt meg forføre til å spille med dukkene. I spillet er jeg selv blitt forført slik at publikum fanger opp min imaginasjon ved at de selv lar seg forføre. Det skjer noe i øyeblikket mellom oss, en form for kommunikasjon gjennom å bli sett. I det magiske øyeblikket finnes leken som mulighetenes rike (Winnicott 1999 i Øvreeide 2007).

Som terapeut med momo dukken på fanget har jeg latt meg forføre til å spille med dukken. Når jeg spiller eller bruker momo dukken, er jeg selv blitt forført slik at familiemedlemmene med sine dukker blir fanget av imaginasjonen og selv lar seg forføre både til å være med i samspillet og i eget spill. Momo dukken selv lar seg gjensidig forføre i en sirkulær prosess av familiedukkenes spill. Jeg er av den mening at vi i vesentlig grad kan snakke om parallelle prosesser i scene rom og terapi rom, fordi utgangspunktet i begge kontekster er barnets uttryksmåte og kommunikasjonskanal. Dukker som metaforer i kommunikasjon, enten det er i scene rom eller terapi rom skaper en spenning og vekker nysgjerrighet og undring fordi dette er barnets ”språk”(Svendsen i Øvreeide 2007). Ved å anerkjenne lar jeg den andre få være ekspert på sin egen opplevelse (Ulleberg 2004), og ved å leve seg inn i fiksjonen kan Espen være Vebjørn og score 17 mål, og jeg som terapeut kan være momo dukken med en annen rolle enn som tradisjonell terapeut.

5.2 Resultatenes anvendbarhet

Beskrivende forskning har tradisjonelt vært sett på som underlegen i forhold til forklarende forskning, dette fordi beskrivende studier ikke gir generaliserbare sammenligninger av påvirkelige variabler, hevder Seikkula(2007). Har man samlet inn kunnskap som kun gjelder i en bestemt sammenheng, kan den ikke overføres, derfor må forskningen gjennomføres på en slik måte at lokale særtrekk ikke vil påvirke resultatet. Kunnskap er mer universell desto mer frigjort den er fra sammenhengen.

Jeg er oppmerksom på at egen erfaring med å bruke dukker eller figurer ut ifra profesjon, kanskje kan sees på som et lokalt særtrekk hvor resultatet på forskningen kan påvirkes.

Samtidig vil jeg påpeke at det å bruke dukker i terapi absolutt kan la seg utfolde og brukes på flere måter enn beskrevet her. Den enkelte terapeut har et mangfoldig valg av muligheter, også sett i sammenheng med det kontekstspesifikke. Jeg har beskrevet mitt forskningsprosjekt i detalj også som en idesekk for ”lek i mulighetenes rike”. Som aksjonsforskere er vi, veileder og student, klar over mulig asymmetri mellom oss og familien, så vel som mellom voksen og barn. De kjennetegn aksjonsforskerrollen har av nærhet, åpenhet og formål om endring, vil kunne gi flere årsaker til større misfarging enn i annen samfunnsforskning (Tiller 2002). Det betyr ikke at aksjonsforskning er uvitenskapelig, men at rollen som aksjonsforsker er spesielt krevende, blant annet fordi aksjonsforskeren vil etterstrebe å balansere hensynet mellom handling, refleksivitet og selvtillit, selvkritikk.

Jeg har allerede pekt på muligheten av å bruke resultatene fra forskningen som noe jeg betegner som en idesekk, og da ut ifra den enkelte terapeuts kreativitet, ferdigheter og kontekst. Familievernkontoret på Otta har foreslått at jeg bruker dukker sammen med par for om mulig å spille ut kommunikasjonsmønstre eller lignende, og at eksempler kan vises med bruk av dukker på kurs for par. Jeg har også allerede utviklet forskningen til å bli brukt slik som noen av de omtalte pionerene gjorde, med innledende tema (om å være barn av skilte foreldre) spilt av meg inne i bordteatret med etterfølgende improvisasjoner av barnegruppe på et familievernkontor(8-12 år).

Veileder og terapeut påpeker viktigheten av felles aktivitet for hele familien med dukkelaging og spill, at metoden appellerer til barna i sin lekenhet og skaper trygghet, en annen type ”bli kjent” prosess i terapirommet. Veileder forteller at hun har metoden med seg ”i bakhodet”, at hun er blitt inspirert og ser hvor sentralt det kan være å invitere barn sammen med mor, far eller begge foreldrene. Forskningsprosjektet har gjort henne tryggere i arbeidet sammen med barn i terapi.

Ved å holde workshop eller kurs for terapeuter og andre behandlere, håper jeg å kunne spre informativ kunnskap om å bruke dukker som verktøy.

5.3 Som Smørbukk

Avslutningsvis vil jeg gjøre som Smørbukk før sceneteppet lukkes helt igjen, for akkurat nå er jeg på vei ut av oppgaven og faller for fristelsen til å stoppe opp, snu meg mot mitt nåværende og framtidige ”publikum” som familierapeut og si: **På gjennomsyn.**

Litteraturliste

Andersen, Tom (2006) *Reflekterende prosesser*. Dansk psykologisk Forlag.

Anderson, Harlene (2003). *Samtale, sprog og terapi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Askerøi, Else (2003). *Mastergradshåndboken*. Høgskolen i Akershus.

Engelsk ordbok (2001). Oslo: Gyldendal Norsk forlag ASA.

Egidius, Henry (2003). *Psykologisk Leksikon*. Oslo: Aschehoug Forlag.

Filosofisk leksikon (1996). Oslo: Zafari Forlag.

Forebygging.no-Aksjonsforskning

www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hPKey_2714/hParent_8/hDKey_1-26k-

(lest 3. februar 2009).

Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, Knut (2006). *Forskningsmetoder for helse- og sosialfag*. Oslo: Cappelen Forlag.

Haaland, Kirsti (2007). *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Thea bank (1969). *Dramatisk leg*. København: Clausens Forlag Aschehoug.

Lundby, Geir (2003). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug Forlag.

McNiff, Jean og Jack Whiehead (2006). *All you need to know about Action Research*.

London: Sage Publications.

Mykle, Arne Bust, Tone Sinding Steinsvik og Sverre Følstad (2006). *Dukketeater underveis. Familien Mykle og norsk dukketeater*. Modum: Stiftelsen Modum Blaafargeværk.

Mykle, Bjørg (1993). *Dukkenes magi. Teaterdukker fra barnehager til frie grupper*. Oslo: Pax Forlag.

Mykle, Bjørg(1998). *Med dukker og demoner. Teaterdukker som medium i traumatiserte barns terapeutiske lek*. Upublisert Doktorgradsavhandling.

norAforsk. Høgskolen i Tromsø.

gammel.hitos.no/nyheter/542.html-16- (lest 3. februar.2009)

Olsson, Henny og Stefan Sørensen (2006). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Schibbye, Anne Lise Løvlie (2004). med *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seikkula, Jaakko og Tom Arne Arnkil (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seikkula, Jaakko (red) og Helge Eliassen (2006). *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svensk ordbok(2001). Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehoug Forlag

Thomassen, Magdalene (2007). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tiller, Tom (red) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Ulleberg, Inger (2005). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

White, Michael (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wilson, Jim (2001). *Barnets røst i utredning och behandling*. Stockholm: Bokforlaget Mareld.

Winnicott, Donald (1990) *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

Woll, Anne-Trine, Olav Eikeland, Solveig Brekke Skard. *Poster 33*.

<http://kongress.sykepleierforbundet.no/article.php?articleID=20183&categoryID2514>
(lest 3.februar 2009).

Øvreeide, Haldor (2007). *Barn og unge i psykoterapi. Bind 1. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.